

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**ADOLESCENTES: CORPOS INSCRITOS PELO GÊNERO  
E PELA CULTURA DE CONSUMO**

**RAQUEL PEREIRA QUADRADO**

RIO GRANDE

2006

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**ADOLESCENTES: CORPOS INSCRITOS PELO GÊNERO  
E PELA CULTURA DE CONSUMO**

**RAQUEL PEREIRA QUADRADO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro.

RIO GRANDE

2006

**Catálogo na Fonte**  
**Bibliotecária Simone Godinho Maisonave. CRB-10/1733**

Q1a    Quadrado, Raquel Pereira

Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo. /  
Raquel Pereira Quadrado. Orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Regina Costa  
Ribeiro. - Rio Grande: FURG/PPGEA, 2006.

129 f.: il.

Dissertação (Mestrado). – Fundação Universidade Federal do Rio  
Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

1. Adolescentes    2. Consumo    3. Corpos    4. Identidades    5. Cultura  
6. Estudos Culturais - Educação I. Ribeiro, Paula Regina Costa (Orientadora)  
II. Título.

CDU 37:316.7-053.6

*Aos grandes amores da minha vida,  
Roberto e Gabrielle, pelo amor incondicional,  
pelo carinho, pela paciência e pelo incentivo,  
e aos meus pais, Roberto e Sonia,  
pelo exemplo de vida, coragem e amor,  
dedico esta dissertação.*

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta dissertação, quero agradecer a todos/as que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

Agradeço de modo muito especial à Paula Ribeiro, minha orientadora, pela amizade, carinho, cumplicidade, incentivo, pelas leituras atentas e contribuições inestimáveis, pelas oportunidades de crescimento e aprendizagem, pelos significados compartilhados, pelos livros comprados especialmente para a minha pesquisa, pelas boas risadas, pelo chimarrão, pela oportunidade de convivência e por investir comigo nesta produção, respeitando os meus tempos e limites.

À Teresa Nunes, grande amiga e companheira, pelo carinho, atenção, paciência, pela ótima convivência, pelos cafés, pelas aprendizagens proporcionadas e por deixar suas marcas nas minhas produções.

À Fabiane Silva, que acompanhou minha trajetória do mestrado desde o começo, agradeço a amizade, o carinho, os significados partilhados, o companheirismo e as parcerias nos eventos.

Aos/às colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, Guiomar, Estela, Márcia, Branca, Juliana, Joantina, Rose, Felipe, Eduardo, Carlos, Danieli e Liani, pelas leituras, discussões e por fazer das tardes de segunda-feira momentos prazerosos e ansiosamente aguardados.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Galiuzzi, pelas aprendizagens proporcionadas, pelas leituras atentas, por indicar caminhos, pelas provocações, pelo carinho, bom-humor, entusiasmo, por me olhar nos olhos e por fazer parte deste momento tão significativo da minha história.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ângela Mattar Yunes, pela acolhida, pelo sorriso franco, pelas palavras carinhosas e pelas importantes contribuições teóricas.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Geisa Silveira de Souza, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições teóricas no campo dos Estudos Culturais e dos estudos do corpo.

À minha amiga Tanise Novello, meu Bebê, grande companheira do mestrado, pelas risadas, pelo companheirismo, pelas viagens que fizemos juntas, pela cumplicidade e pelos ótimos momentos compartilhados.

À Kellen Silva, pela atenção, carinho, disponibilidade, pelos cafés na hora certa, por estar sempre por perto e ter sempre uma palavra de incentivo.

À Simone Maisonave, minha ex-aluna, que tive a satisfação de reencontrar no CEAMECIM, agradeço os bons momentos de convivência, as risadas, a alegria contagiante e a produção da ficha catalográfica desta dissertação.

Aos/as alunos/as participantes do curso Papo de Adolescente, pelas narrativas produzidas, que possibilitaram a produção deste trabalho.

À Direção do Colégio Estadual Lemos Júnior, por acolher a minha proposta, possibilitando a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>07</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>08</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>09</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. NARRANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA .....</b>	<b>14</b>
<b>3. TECENDO REDES DE SIGNIFICADOS .....</b>	<b>23</b>
3.1. OS ESTUDOS CULTURAIS .....	23
3.2. IDENTIDADES ADOLESCENTES .....	26
3.3. CORPOS ADOLESCENTES: SUPERFÍCIE DE INSCRIÇÃO DOS MARCADORES IDENTITÁRIOS .....	30
3.4. ADOLESCENTES E CONSUMO .....	33
<b>4. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>36</b>
4.1. A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA ...	37
4.2. PRODUZINDO OS DADOS NARRATIVOS .....	39
4.2.1. O curso Papo de Adolescente .....	42
<b>5. NARRANDO O CURSO PAPO DE ADOLESCENTE .....</b>	<b>49</b>
5.1. NARRANDO AS PRIMEIRAS CENAS .....	49
5.2. NARRANDO OS ENCONTROS .....	58
5.2.1. Adolescente: que corpo é esse? .....	58
5.2.2. Meu corpo, teu corpo, nosso corpo .....	70
5.2.3. Adolescentes: consumidores do século XXI .....	76
5.2.4. Espelho, espelho meu .....	77
5.2.5. Corpos adolescentes: corpos “admiráveis”? .....	81
<b>6. NARRANDO AS INSCRIÇÕES DE GÊNERO E DE CONSUMO NOS CORPOS DOS/AS ADOLESCENTES .....</b>	<b>87</b>
6.1. ADOLESCENTES, CORPOS E GÊNERO .....	87
6.2. ADOLESCENTES, CORPOS E CONSUMO .....	99
<b>7. ADOLESCENTES: CORPOS INSCRITOS PELO GÊNERO E PELA CULTURA DE CONSUMO .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

## LISTA DE FIGURAS

1. Adolescentes produzindo os painéis sobre consumo .....	44
2. Alunas fazendo anotações durante a exibição do vídeo “Espelho, espelho meu”.....	45
3. Alunos/as produzindo o painel de avaliação do curso .....	46
4. Crachás produzidos pelos/as adolescentes participantes do curso .....	58
5. Personagem Rayssa .....	63
6. Semelhanças entre a Rayssa e personagens da TV .....	64
7. Personagem Rafael .....	65
8. Semelhanças entre o Rafael e o cantor Marcelo D2 .....	66
9. Painel de avaliação do curso .....	84

## LISTA DE SIGLAS

CEAMECIM	CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
EA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL
DVD	DIGITAL VERSATILE DISK
FAPERGS	FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO RIO GRANDE DO SUL
FINEP	FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS
FURG	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
MIRAR	MEDIAR, INTEGRAR, REFLETIR, APRENDER, RENOVAR
SAMECI	SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

## RESUMO

Esta dissertação foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na Linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as), com o objetivo de investigar como a cultura consumista vem sendo inscrita nos corpos dos/as adolescentes, constituindo modos de ser e identidades. Para tanto, analisei narrativas de adolescentes, alunos/as do Ensino Médio, de uma Escola Estadual do Município de Rio Grande/RS. Essas narrativas foram produzidas a partir da metodologia de Grupo Focal, constituído a partir do curso Papo de Adolescente. Nesse estudo, estabeleci conexões com os Estudos Culturais, nas suas vertentes pós-estruturalistas, dialogando com autores como Bauman, Baudrillard, Canclini, Fischer, Foucault, Hall, Louro, Neckel, Goellner, Sant'Anna, Santos, Silva, Souza, Veiga-Neto, entre outros. Entendo que a sociedade capitalista reforça uma cultura de consumo que vem produzindo “necessidades” individuais e coletivas cada vez maiores, (re)produzindo e valorizando discursos como o da saúde, do sexo, da beleza, da juventude, entre outros. Esses discursos vêm interpelando de modo especial, os/as adolescentes, inscrevendo-se em seus corpos e constituindo as suas identidades. Ao proceder os movimentos de análise, optei por percorrer, inicialmente, todos os encontros do referido curso a fim de analisar a multiplicidade de discursos e estratégias presentes nas narrativas, que vêm produzindo os corpos desses/as adolescentes, ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo. Em seguida, analisei as narrativas referentes a dois eixos temáticos que emergiram: gênero e consumo. O curso Papo de Adolescente possibilitou o estabelecimento de uma comunidade de interlocutores – adolescentes e pesquisadora – que através das suas narrativas tiveram a oportunidade de problematizar, discutir, construir e reconstruir alguns significados a respeito dos corpos e da sociedade de consumo. As narrativas produzidas evidenciaram algumas inscrições da cultura de consumo nos corpos dos/as adolescentes participantes da pesquisa, tais como as inscrições de gênero, de beleza, de “normalidade”, de “padrões” de consumo e de sexualidade. Também foi possível perceber efeitos dos discursos que circulam nas diversas instâncias e pedagogias culturais, como a família, a escola e, sobretudo, a mídia, e que vêm engendrando formas “legítimas” de pensar e viver a adolescência, instituindo “padrões” de consumo “característicos” deste grupo social. As análises feitas dão indícios da centralidade que o consumo vem ocupando nas relações sociais e na produção de significados nas diversas instâncias da vida contemporânea. Lugar de distinção simbólica, de afirmação de pertencimento a grupos sociais e de construção de identidades, o consumo vem fabricando adolescentes generificados e inscrevendo em seus corpos as marcas da sua cultura.

**Palavras-chave:** adolescentes, consumo, corpos, identidades, cultura.

## ABSTRACT

This dissertation has been produced in the Program of Masters degree in Environmental Education, in the Line of Research on Environmental Education: Teaching and Formation of Educators, aiming at investigating how the consuming culture has been engraved in the body of the adolescents, constituting identities and living standards. To do so, I analyzed adolescents' narratives, from students at high school in a public school in the city of Rio Grande/RS. Those narratives were produced starting from the methodology of Focal Group, built in the course Teenagers' chat. In this study, I established connections with the Cultural Studies, in their post-structuralist branches, dialoguing with authors like Bauman, Baudrillard, Canclini, Fischer, Foucault, Hall, Louro, Neckel, Goellner, Sant'Anna, Santos, Silva, Souza, Veiga-Neto, among others. It is understood that the capitalist society reinforces a consumption culture that has increasingly produced individual and collective "needs", (re)producing and valuing discourses such as the ones concerning to health, sex, beauty, youth, among others. Such discourses are approaching the adolescents in such a way that they have been constituted in different ways, so that it is molding their bodies and producing their identities. Proceeding to the movements of analysis, initially, I decided to look through all the meetings of the course "Teenagers'talk" in order to analyze the multiplicity of discourses and present strategies in the narratives, which produce the bodies of these adolescents, teaching them standards of living and acting in the world. Afterwards, I conducted a study on the narratives referring to two thematic categories that emerged: gender and consumption. The course Teenagers'chat enabled us to set a community of interlocutors -adolescents and the researcher- so that we could problematize through the narratives, to discuss, to build and to reconstruct some meanings regarding to the bodies and consumer society. The narratives have evidenced some registrations of the consumption culture in the bodies of the adolescents who took part in the research, such as the register of gender, of beauty, of "normality", of "patterns" of consumption and of sexuality. It was also possible to notice effects of the discourses that circulate in the several instances and cultural pedagogies, such as the family, the school and, above all, the media, and that are engendering "legitimate" forms of thinking and living for the adolescence, instituting "patterns" of consumption considered "typical" so as to speak, of this social group. The analyses points out the centrality consumption is taking in the social relationships and in the production of meanings in the several instances of the contemporary life. Place of symbolic distinction, of statement of belonging to social groups and of building identities, the consumption is manufacturing adolescents gendered and carving in their bodies the marks of this culture.

**Key-words** : adolescents, consumption, bodies, identities, culture.

## 1. APRESENTAÇÃO

Na vida e no trabalho, o mais importante é converter-se em algo que não se era no início.

( FOUCAULT, 1990)

Início esta narrativa, que neste momento parece ser a mais significativa entre todas as narrativas que já produzi, debruçando-me sobre mim mesma e sobre a minha pesquisa, buscando encontrar os rastros que as experiências vivenciadas durante esse tempo em que me posicionei como mestrande deixaram em minha memória, a fim de compreender como essas experiências foram me constituindo e convertendo-me em *algo que eu não era no início*.

Ao buscar esses rastros na minha memória, coloco-me como autora, narradora e personagem destas narrativas, (re)construindo, (re)organizando minhas experiências e atribuindo-lhes significados (LARROSA, 2002). Assim, entendo que as múltiplas identidades que assumi durante este período – de aluna, pesquisadora, orientanda, professora, mediadora do grupo focal – foram sendo (re)produzidas nas interlocuções com os/as colegas/as, com os/as professores/as, com os/as adolescentes participantes da pesquisa, com os/as autores/as, entre outros/as. Essas identidades foram se articulando com outras - como as minhas identidades de gênero, sexual, profissional, de raça, classe, geração, de mãe, filha, esposa etc. – e constituindo a minha subjetividade.

Entendo que os sujeitos estão sempre em processo de (re)construção, assumindo diferentes identidades, de acordo com as maneiras com que vão sendo interpelados nos diversos contextos sócio-culturais. Assim, nesse momento, posiciono-me como pesquisadora, a fim de narrar o processo de pesquisa que desenvolvi, nessa dissertação, com o objetivo de investigar como a cultura consumista vem sendo inscrita nos corpos dos/as adolescentes, constituindo modos de ser e identidades.

Ao buscar justificativas para esse tema de pesquisa, recorro à Corazza, que destaca que toda pesquisa surge de insatisfações com significações e verdades vigentes e que é a partir disso que “ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (2002, p. 111). Essa insatisfação que convoca a pesquisa e que, segundo a autora, costuma ser dolorosa, envolve o/a pesquisador em suas redes, dismantelando suas “mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas” (id., p. 113). É em função dessa insatisfação, produzida pelo olhar do/a pesquisador/a, a partir das suas perspectivas teóricas e das suas representações, que se institui o problema de pesquisa. Nesse sentido, a minha insatisfação surge das representações hegemônicas de corpos e adolescência que têm como base o determinismo biológico, desconsiderando outros discursos, como os da cultura consumista. Assim, a partir dessa insatisfação, produzi minhas questões de pesquisa: Como os corpos dos adolescentes vêm sendo inscritos pela cultura de consumo? Que discursos e estratégias agem sobre os corpos? Que marcadores identitários são inscritos nesses corpos? Como esses corpos se articulam com as identidades sociais?

Nas narrativas que constituem essa dissertação, fui (re)significando os corpos adolescentes, analisando-os como produções híbridas, nas quais se inscrevem os marcadores identitários. Fui (re)significando, também, as minhas identidades e, com isso, constituindo-me como sujeito, pois, segundo Larrosa, a subjetividade é “algo que se vai fabricando e inventando, algo que vai se construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (2002, p. 71).

Ao narrar o processo de pesquisa, produzi, no contexto desta dissertação, cinco capítulos. No primeiro capítulo, **Narrando a Trajetória Percorrida**, teço reflexões sobre as experiências que fazem parte da minha história, narrando minha trajetória escolar e profissional num processo de (re)organização e (re)significação das vivências, buscando compreender como elas foram me constituindo. Ao fazer isso, (re)construo os motivos que me levaram a buscar o Mestrado em Educação Ambiental, entendendo essa escolha como uma forma de articulação entre alguns discursos que foram me interpelando ao longo da minha trajetória – os discursos da Educação Ambiental, da sociedade de consumo e dos corpos adolescentes.

No capítulo **Tecendo Redes de Significados** apresento algumas considerações sobre os Estudos Culturais, na suas vertentes pós-estruturalistas. A partir dos pressupostos deste campo de estudos – no qual ancoro minha pesquisa – discuto os corpos adolescentes, as identidades e a sociedade de consumo em sua dimensão cultural, trazendo os/as principais

interlocutores/as com os/as quais dialoguei com o objetivo de tecer redes de significados que pudessem contribuir para a produção desta dissertação.

No capítulo **Caminhos Metodológicos** abordo a investigação narrativa como estratégia metodológica, discutindo as narrativas dos/as adolescentes como formações discursivas através das quais os significados vão sendo (re)produzidos, a partir dos sistemas de representação de que cada um dispõe. Também discuto que construímos nossa subjetividade e nossas identidades a partir das formas lingüísticas e discursivas que empregamos nas narrativas. Destaco que esses dados narrativos foram produzidos no contexto de um Grupo Focal, constituído a partir do Curso Papo de Adolescente e apresento a estrutura do curso, bem como os seus objetivos.

No capítulo **Narrando o Curso Papo de Adolescente** narro como se deu o processo de produção dos dados desta pesquisa. Inicialmente, conto as primeiras cenas, os momentos que antecederam as atividades do curso propriamente ditas, como os primeiros contatos com a escola, com os/as alunos/as e o processo de inscrição no curso. Em seguida, percorro todos os encontros a fim de analisar a multiplicidade de discursos presentes nas narrativas e que vêm produzindo representações sobre o que significa ser adolescente. Para tanto, faço interlocuções com os sujeitos da pesquisa e com os/as autores/as com os/as quais tenho interagido.

No capítulo **Narrando as Inscrições de Gênero e de Consumo nos Corpos dos/as Adolescentes** apresento as análises referentes às articulações entre adolescentes corpos e gênero e entre adolescentes, corpos e consumo, uma vez que esses dois eixos temáticos destacaram-se nas narrativas dos/as alunos/as participantes desta pesquisa. Discuto gênero e consumo enquanto marcadores identitários que vêm se inscrevendo nos corpos adolescentes, instituindo identidades e ensinando modos de ser, de consumir e de viver a feminilidade e a masculinidade.

No último capítulo, **Adolescentes: corpos inscritos pela cultura de consumo**, retomo as análises e teço algumas considerações acerca das inscrições da cultura consumista nos corpos dos/as adolescentes participantes da pesquisa, tais como as inscrições de gênero, de sexualidade, de beleza, de “normalidade” e de “padrões” de consumo, destacando, também, a centralidade que o consumo vem ocupando nas relações sociais, na produção de significados e na constituição das identidades.

## 2 - NARRANDO A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

*[...] é preciso começar a narrar essa história, não buscando a sua origem ou essência, mas sim, ao percorrer as minhas experiências, entender como estas foram me constituindo [...]*  
(RIBEIRO, 2002, p. 16)

Produzir essa dissertação conduziu-me a uma série de reflexões sobre os caminhos que me trouxeram até aqui e as inúmeras (re)construções que fazem parte da minha história. Ao fazer isso, refaço parte da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, apontando vivências significativas relacionadas às escolhas tomadas no contexto dessa pesquisa.

Começo a narrar minha história a partir das escolhas que fiz para o Ensino Médio – na época ainda 2º Grau – e para a graduação, destacando que cursei Magistério e Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Biologia. As minhas vivências durante este período estão carregadas de significados de como fui me constituindo professora. Comecei minha atuação profissional, ainda durante o período de graduação, numa escola de periferia, com uma turma de 1ª série dos Anos Iniciais, e o impacto sócio-cultural que vivenciei – alunos/as em situação de extrema pobreza, carentes de alimentos, agasalhos, atenção, afeto, perspectivas - conferiu outros significados ao meu trabalho. Passei a questionar os discursos<sup>1</sup> escolares e a relevância dos conteúdos trabalhados para promover a inclusão social daquelas crianças. Será que a escola poderia fazer diferença na vida delas? Quais seriam as funções da escola? Qual seria o meu papel? Quais seriam os objetivos do currículo de ciências?

Envolvida nessas dúvidas e incertezas, ainda durante o curso de licenciatura, tive meu primeiro contato com o Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM (que na época ainda era o Serviço de Apoio à Melhoria do Ensino de Ciências - SAMECI) e passei a vê-lo como um aliado nesta busca por outros modos de pensar e ensinar

---

<sup>1</sup> Nesse estudo, utilizo discurso “para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social [...] o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais fala” (SILVA, 2000, p.43).

ciências. Este foi um marco referencial na minha formação, pois possibilitou (re)pensar o meu processo de escolarização, que contou com um ensino de ciências descontextualizado, com conceitos trabalhados de forma isolada e distantes do cotidiano dos/as alunos/as. Naquele período, havia ênfase na memorização de dados e na repetição de conceitos que na maioria das vezes não tinham nenhum significado para os/as estudantes. Segundo Santomé,

os professores e as professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação; portanto, preocupavam-se mais com manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar a tempo, não falar sem permissão, manter a ordem nas filas, etc. (1998, p.15)

Com relação a isso, lembro de me orgulhar por ser capaz de memorizar dados que não compreendia, sendo muito “eficiente” na arte da “decoreba”. Um episódio, em especial, marcou muito: durante a oitava série, enquanto estudávamos a tabela periódica, a professora avisou que precisaríamos saber todas as famílias e períodos dos elementos químicos, em ordem e “de cor”, pois esses dados seriam cobrados na prova. Preocupados/as com isso e com dificuldade em lembrar tantos nomes em uma determinada ordem, criamos uma frase para cada família, usando as iniciais dos elementos. Essa estratégia foi bastante eficaz, pois conseguimos aprovação na referida prova. A compreensão dos significados daquela tabela, de suas famílias e períodos, no entanto, foi produzida anos mais tarde, quando assumi a posição de docente.

Esse modelo de escola que produziu minha identidade de estudante também teve efeitos na produção da minha identidade de professora de ciências. O começo da minha carreira foi marcado por concepções tradicionais de currículo, que, de acordo com Silva (2002) se preocupam com questões de organização, em “como” ensinar, uma vez que tomam a resposta à pergunta “o que” ensinar como dada, como inquestionável. Era preciso estabelecer objetivos claros, descrever procedimentos e métodos a serem usados para alcançá-los e obter resultados mensuráveis. Assim, havia sempre uma listagem de conteúdos a seguir, a qual chamávamos de currículo, que era estabelecido *a priori*, “naturalizado”, repleto de conteúdos a serem “vencidos”.

As vivências no CEAMECIM naquele início de carreira associadas às experiências que estava tendo na escola possibilitaram a problematização das visões de currículo que eu tinha e das formas de pensar e viver o ensino de ciências. Outros significados me interpelaram

e passaram a constituir a minha prática pedagógica. Comecei a entender currículo como mais do que uma simples lista de temas/conteúdos a serem trabalhados, mas também como aquilo

que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito. Ele pode designar, igualmente, ao custo de uma ampliação ainda maior do seu sentido, o “conteúdo latente” do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas (ou seja, tudo aquilo que os autores anglófonos designam, às vezes, pelo termo “currículo oculto”), em contraste com aquilo que se adquire através de procedimentos pedagógicos explícitos ou intencionais. (FORQUIN, 1996, p. 188)

O currículo, nessa perspectiva, envolve muito mais do que os conteúdos explicitamente escolhidos ou determinados. Ele também é composto por outros componentes, tais como valores, ações, interesses, idéias e comportamentos “que são implicitamente ‘ensinados’, através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” (SILVA, 2000, p. 33).

Esses outros significados de currículo desestabilizaram-me e levaram-me a questionar mais uma vez o papel da escola e a minha prática docente. As dúvidas e incertezas encontradas pelo caminho continuaram a me inquietar, mas agora eu já não caminhava sozinha, agora eu tinha o CEAMECIM como aliado. As ações deste Centro propiciavam encontros de professores/as nos quais discutíamos estratégias de ensino voltadas para o ecossistema costeiro da região, buscando aproximar os conteúdos de ciências da realidade do nosso município. Problematizávamos o ensino tradicional, a autonomia do/a professor/a, as aulas práticas, o livro didático como o “guia” para os assuntos a serem trabalhados em cada série, buscando outras formas de ensinar ciências. Discutíamos os conhecimentos “eleitos” para serem abordados na escola, questionando, a partir de Silva, “por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (2002, p. 16). Segundo o autor, selecionamos o tipo de conhecimento considerado importante a partir do “modelo” de ser humano que se pretende formar. Nesse sentido, o currículo é mais do que uma questão de conhecimento, ele é também uma questão de identidade, pois está “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (idem, p. 15). Essas representações de currículo possibilitaram a ressignificação das minhas concepções, passando a constituir minha identidade de professora.

Após concluir o curso de Ciências, com o objetivo de aprofundar-me mais na área biológica, fiz especialização em Práticas em Ciências Fisiológicas, do Departamento de Ciências Fisiológicas desta Universidade. Naquela época, cheguei a considerar a possibilidade de trilhar o caminho da pesquisa científica, abandonando a educação, área que tinha marcado minha trajetória profissional até aquele momento. No entanto, os caminhos que nos constituem são realmente muito curiosos. Naquela ocasião, recebi um convite para participar do grupo de discussão que, mais tarde, passaria a se denominar MIRAR (Mediar, Integrar, Refletir, Aprender, Renovar). Esse grupo foi constituído dentro do CEAMECIM, com participação voluntária, envolvendo alunos de licenciaturas, professores das escolas e da Universidade, com o propósito de teorizar a sua prática pedagógica, possibilitando “a reconstrução dos currículos em que os participantes atuam” (MORAES e MANCUSO, 2004, p.11).

Neste espaço de pensar e fazer, mediado por referenciais teóricos significativos, (re)encontrei meu caminho e fui (re)construindo-me como professora. A partir de um coletivo de professores/as, partilhando saberes e experiências, passamos a (re)pensar propostas curriculares, em processos participativos, envolvendo formação inicial e continuada. Nesse grupo, “concebendo as escolas como parte de sistemas complexos em permanente mudança, defende-se a necessidade de contextualização constante dos currículos, partindo-se das realidades em que os mesmos estão sendo produzidos” (id., p. 10). Essa contextualização passa pela reconstrução das teorias que fundamentam a ação dos/as professores/as nas escolas e nos cursos de formação. O MIRAR<sup>2</sup> teve e ainda tem um papel importante na identidade de professora que tenho hoje, pois nesse espaço de discussão fui interpelada por esses significados, que foram engendrando meu fazer pedagógico.

Algum tempo depois de ter ingressado no MIRAR, assumi a vice-direção do Colégio Estadual Lemos Júnior e os inúmeros encargos decorrentes da função fizeram com que eu me afastasse do grupo por um ano e meio. Essa nova função constituiu-me como profissional de inúmeras formas. Minha preocupação com as desigualdades, que ocorrem em todos os ambientes, inclusive e principalmente no espaço da escola, minha luta por melhores condições de trabalho, por maior qualidade no ensino, fizeram com que eu lapidasse mais uma faceta da minha profissão: a de professora administradora. Participar da administração de uma escola

---

<sup>2</sup> O grupo MIRAR continua se reunindo semanalmente. Atualmente estamos trabalhando no Programa de Ambientalização do Currículo e Formação Permanente em Comunidades de Aprendizagem, com a participação de três instituições de Ensino Superior, FURG, PUC-RS e Unijuí, e escolas de Ensino Fundamental e Médio dos municípios de Rio Grande, Porto Alegre e Ijuí. Este programa é financiado pela FINEP.

com cerca de dois mil alunos/as foi uma experiência bastante significativa, mas durante este período senti muita falta da sala de aula.

Retornando para a sala de aula, o CEAMECIM voltou ao meu caminho. Fui chamada para atuar no Centro como professora cedida do município, através de um convênio existente há muitos anos entre a Prefeitura e a FURG. Este convênio tem como base o projeto “Interação CEAMECIM-ESCOLA: favorecendo o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica-reflexiva”, que constitui uma ação inserida no núcleo de Formação de Professores deste Centro, tendo como principal objetivo promover ações de formação continuada para os/as professores/as de ciências da rede municipal.

O trabalho no CEAMECIM me trouxe novas vivências e outros significados. Uma dessas foi participar do curso Prociências-CEAMECIM<sup>3</sup>, cujo tema foi “Interação, Interdisciplinariedade e Tecnologias em Projetos de Aprendizagem: Vias de Formação para Professores de Ciências”. Durante a primeira etapa do curso, vivenciei a construção de projetos de aprendizagem como possibilidade metodológica e estes discursos tiveram efeitos no meu pensar e agir pedagógicos. Trabalhar com projetos de aprendizagem implica em outras perspectivas e outras formas de organização do espaço escolar. O/A professor/a deixa de ser o/a “condutor/a” do processo de ensino-aprendizagem e os/as alunos/as fazem as escolhas e constroem os seus caminhos. Foi necessário aprender a ser essa professora mediadora, aprender a orientar os trabalhos e a possibilitar aprendizagens significativas. Também foi um momento de problematizar, mais uma vez, os conteúdos “ditos” de ciências. Por que é “preciso” trabalhar determinados conteúdos? Por que não podem ser outros? Por que não posso trabalhar, nas aulas de ciências, com temas como basquete, futebol, artesanato, a vida de Bob Marley e outros tantos que apareceram nos projetos de aprendizagem? Inúmeras foram as dúvidas e incertezas durante esse processo e mais uma vez as experiências no CEAMECIM e no MIRAR mostraram-se muito importantes, pois a vivência em processos de construção coletiva apontaram caminhos e possibilidades, pois tanto na minha escola quanto no Prociências, atuamos em coletivos, dialogando, construindo, reconstruindo e aprendendo formas de trabalhar com os projetos de aprendizagem.

Na segunda etapa do Prociências, tive a oportunidade de discutir representações de Educação Ambiental e isto foi uma experiência significativa para mim e para a maioria dos/as meus/minhas colegas, com os/as quais tive o prazer de compartilhar/construir saberes. Como bióloga, minha visão de Educação Ambiental (EA) era basicamente naturalista, partindo de

---

<sup>3</sup> Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERGS.

uma concepção de ambiente do ponto de vista da ecologia: do grego *oikos* significa casa e *logos*, estudo. Ecologia é, então, o estudo da casa, entendida aqui como o ambiente “natural”. Estudar EA era, para mim, estudar o ambiente “natural”. Essa concepção estava muito vinculada à primeira definição internacional de EA que, segundo Sato (2003), estava centrada em aspectos ecológicos e de conservação da biodiversidade, tendo sido adotada pela International Union for the Conservation of Nature. Essa visão de natureza como “objeto” de estudos e cuidados enfatiza a dicotomia entre os seres humanos e o ambiente, entre sociedade e natureza. As discussões no Prociências possibilitaram a produção de outros significados, e passei a entender a EA como um campo bem mais abrangente, articulado a temas como:

a falta de equidad, la pobreza, la organización de los educadores, la comunicación y acceso a los medios, la legislación en EA, el enfoque de género, la dimensión cultural de las poblaciones indígenas, la necesidad de lo teórico, las diferencias paradigmáticas [...] y la identificación de actores clave (legisladores, formadores de opinión, organizaciones de consumidores, etc) (GAUDIANO, 2002, p.32).

Esses discursos foram me interpelando e fui ressignificando a concepção de EA, passando a entendê-la como um campo onde se articulam aspectos ecológicos, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos, éticos, tecnológicos, entre outros, e que estes aspectos mantêm inter-relações. Além da preocupação com a biodiversidade, a EA deve problematizar a miséria que cresce no planeta, o consumo desenfreado, as discriminações raciais, de gênero e de classe social e as políticas públicas, devendo estar comprometida com o patrimônio histórico e cultural, com a qualidade de vida, com a construção de uma sociedade sustentável, democrática, participativa e solidária.

Outra vivência bastante significativa foi integrar o grupo de pesquisa Sexualidade e Escola da FURG, o que proporcionou outros olhares sobre a minha atuação em sala de aula. A concepção que eu tinha de sexualidade e corpo era a de determinismo biológico, de essência, discursos esses legitimados pela autoridade da ciência, pela linguagem médica e pela força da tradição. “O apelo a uma matriz biológica, compartilhada por todos os seres humanos, independente de classe, raça, gênero, nacionalidade, religião, é utilizado como base dessas formulações e se constitui, via de regra, num argumento aparentemente decisivo” (LOURO, 2000, p. 64). Sendo assim, falar sobre corpo e sexualidade na escola seria possível apenas a partir dos discursos autorizados - da biologia ou da medicina, por exemplo - e através de determinadas estratégias, como:

palestras, oficinas, vídeos, em que a sexualidade é discutida sob o ponto de vista dos especialistas, os/as médicos/as, os/as enfermeiros/as, os/as psicólogos/as, os/as professores/as de Ciências e Biologia, os/as profissionais de organizações não-governamentais (Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS – GAPA), geralmente chamados para “resolver problemas” associados à sexualidade através das informações de seus campos de conhecimento. (RIBEIRO, 2002, p.119)

Esses campos de conhecimento instituem o que é “verdadeiro” e o que é “falso”, o que é “normal” e o que é “anormal”, “o que” pode ser falado, “quem” pode falar, “onde” e “como” pode-se falar sobre esses temas.

As discussões no grupo de pesquisa possibilitaram a produção de outras representações, e passei a entender o corpo e a sexualidade como construções sócio-históricas, constituídas a partir dos discursos da igreja, da família, da política, da escola, da mídia, entre outros. Para Ribeiro (2002, p. 79) a sexualidade é “uma construção histórica e cultural que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas inscrevem tais constructos no corpo, segundo estratégias de poder/saber sobre os sexos”.

Reconhecer isso implica na incorporação destes novos significados no meu fazer pedagógico. Como professora inserida numa cultura escolar passei a questionar os entendimentos de corpos apresentados nessa instituição. A escola mostra corpos fora do ambiente, divididos em partes, estáticos, assexuados, anônimos, na maioria das vezes apenas seu interior, contribuindo, assim, para a construção de representações centradas no discurso biológico. Estes corpos raramente são trabalhados como sistemas, mas nos moldes cartesianos, para que através do estudo das suas partes possa-se construir o todo.

Tais abordagens não incorporam outras representações culturais que circulam nos discursos sobre a beleza, a obesidade, a doença, os modos de ser, como importantes para o estudo do corpo. (...) Ao fazer isso, o currículo oficial homogeneiza, sob um status legitimado pelo caráter verdadeiro e universal da ciência, o conhecimento que deve ser transmitido e silencia, por exemplo, as diferenças culturais de raça, de gênero e de credo. (SANTOS, 2002, p.103)

Em função disso muitos/as alunos/as não se identificam com os corpos apresentados na escola, uma vez que as abordagens silenciadas por esta instituição podem ser encontradas em inúmeros outros espaços e com um apelo muito mais forte, como nas revistas, músicas, televisão, entre outros. Essas problematizações levaram-me a insatisfação com as práticas hegemônicas e a busca de outros discursos.

Foi em meio a essas vivências e questionamentos que se deu o meu encontro com os Estudos Culturais, que constituem um campo de teorização e investigação de caráter interdisciplinar, analisando a dimensão cultural existente nas práticas sociais. Segundo Silva

(2002, p. 134), “os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. Esse campo de estudos entende as práticas sociais como práticas de significação, através das quais as diferentes culturas vão estabelecendo seus modos de vida a partir dos significados que atribuem às coisas e do sentido que dão as suas ações. Essas práticas são atravessadas por relações de poder que, nesse contexto, não se referem àquelas noções de poder que emanam dos órgãos ou aparelhos estatais, mas é compreendido, segundo a concepção de Foucault, como:

a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de suas lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais [...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares [...] O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2003, p. 88-89).

Assim, o poder não está localizado em um ponto, mas encontra-se disposto em rede em toda a estrutura social, configurado em práticas atravessadas por relações de poder.

A partir dos diálogos estabelecidos com autores vinculados ao campo dos Estudos Culturais e às perspectivas pós-estruturalistas – Costa, 2004; Fischer, 1998, 2000; Hall, 1997, 1997b, 2005; Louro, 2000; Louro, Neckel e Goellner, 2003; Peters, 2000; Sant’Anna, 1995, 2001; Santos, 2000, 2002; Silva, 2000, 2002; Souza, 2000, 2001; Veiga-Neto, 2002, 2003; entre outros – outros significados foram sendo produzidos. Esses entendimentos possibilitaram-me a ressignificação dos corpos como híbridos – biológicos, históricos e culturais (SANTOS, 2000, 2002, HARAWAY, 2000) – articulados com as identidades sociais e o currículo.

Ao narrar minha trajetória, (re)organizo minhas experiências, atribuindo-lhes significados.

É no trato com os textos que estão já aí que se adquire o conjunto dos procedimentos discursivos com os quais os indivíduos se narram a si mesmo [...] A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que vai se construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração (LARROSA, 2002, p. 70).

Assim, ao revisitar minha história para produzir essa narrativa, (re)constituo os motivos que me levaram a buscar o Mestrado em Educação Ambiental, entendendo essa escolha como uma forma de articulação dos discursos da Educação Ambiental, da sexualidade e dos corpos adolescentes, discursos esses que foram me interpelando e oportunizando a (re)construção dessas representações.

A escolha do tema a ser investigado – corpos adolescentes e consumo – está relacionada com a trajetória que percorri, principalmente com as (re)construções das representações de corpos e de educação ambiental, e com as problematizações acerca do ensino de ciências. Essa trajetória possibilitou a produção dessa dissertação, que tem como objetivo investigar como a cultura consumista vem se inscrevendo nos corpos dos/as adolescentes. Os sujeitos da pesquisa são adolescentes, alunos/as do Colégio Estadual Lemos Júnior, escola na qual trabalhei durante dez anos (durante a pesquisa, eu ainda fazia parte do corpo docente desta instituição).

No capítulo a seguir, teço redes de significados a partir das contribuições do campo dos Estudos Culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas, apresentando os/as principais autores/as com os/as quais dialoguei durante essa pesquisa.

### **3 - TECENDO REDES DE SIGNIFICADOS**

*[...] as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade, elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos. (LOURO, 2004, p. 14).*

As discussões e problematizações acerca de corpos adolescentes e sociedade de consumo possibilitam abordagens distintas, de acordo com as perspectivas teóricas consideradas. No contexto desta pesquisa, utilizei contribuições dos Estudos Culturais, na suas vertentes pós-estruturalistas, analisando os fenômenos em sua dimensão cultural. Nessa perspectiva teórica, a linguagem tem papel de destaque na produção dos significados partilhados por membros de uma mesma cultura e esses significados são instáveis, fugidios e dotados de múltiplos apelos.

Neste capítulo, apresento algumas considerações sobre esse campo de estudos, bem como o entendimento de identidades, corpos adolescentes e consumo nessa perspectiva, trazendo os/as principais interlocutores/as com os/as quais dialoguei com o objetivo de tecer redes de significados que pudessem contribuir para a produção desta dissertação.

#### **3.1. OS ESTUDOS CULTURAIS**

Os Estudos Culturais constituem um campo de teorização e investigação bastante heterogêneo, de caráter interdisciplinar (ou antidisciplinar), que centra suas análises em fenômenos culturais, ou seja, analisa a dimensão cultural existente nas práticas sociais. Dentro dessa perspectiva de estudos, torna-se fundamental discutir o conceito de cultura. Segundo Silva, a cultura pode ser compreendida como:

forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social [...] os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A

cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação (2002, p. 133).

Nesse sentido, a cultura é constituída por uma rede de representações que fazem parte do modo de vida de cada grupo social, definindo como esses grupos devem ser. A cultura é, ao mesmo tempo, determinada por essas instâncias sociais e determinante delas. Esse campo cultural é marcado por relações de poder, pois é nele e através dele que os significados são definidos, marcados e fixados, num jogo através do qual cada grupo tenta impor os seus significados sociais aos demais grupos. As práticas sociais são, então, práticas culturais, práticas de significação. Hall destaca que (1997, p.16), “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Além disso, os diferentes grupos estabelecem seus modos de vida a partir das suas representações, dos significados que atribuem às coisas e do sentido que dão as suas ações. De acordo com o autor, as representações são produções de significados através da linguagem, sendo “parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura” (1997b, p.11). Indivíduos pertencentes à mesma cultura partilham significados e interpretam o mundo de forma semelhante. Assim, são as práticas de significação que vão constituindo cada cultura.

Os Estudos Culturais, ao entenderem as práticas culturais como produtoras de significados, buscam a desconstrução dos binarismos e das diferenciações entre alta e baixa cultura, ou entre cultura acadêmica e cultura popular. Esse campo de estudos opõe-se às noções elitistas de cultura, em favor de abordagens que a consideram como descrições de modos de vida, articulando produção de significados, constituição de identidades e relações de poder. As análises feitas nesses estudos “não pretendem nunca ser neutras ou imparciais” (SILVA, 2002, p. 134), ao contrário, são marcadas pela intencionalidade e pela parcialidade, tendo um forte caráter político e social.

Em suas vertentes pós-estruturalistas, os Estudos Culturais preocupam-se com práticas de significação, teorizando sobre a importância da linguagem como processo de significação. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo é um movimento de pensamento que questiona a constituição do sujeito, percebendo-o em relação com diferentes sistemas e estruturas, e o termo não deve ser usado para dar idéia de singularidade ou homogeneidade. Nesse sentido, os significados não são fixos, nem pré-existentes, eles são fluidos, variantes, múltiplos, sendo construídos social e culturalmente e estando diretamente relacionados ao contexto dessa produção. O autor caracteriza o sujeito pós-estruturalista como “descentrado e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído” (id., p. 33). Assim, o sujeito não

possui uma essência, uma consciência centrada, ele é uma construção discursiva, uma construção histórica e cultural, uma invenção.

Nessa perspectiva, a linguagem constitui o mundo e os objetos à medida que fala sobre eles. Segundo Hall,

é através do uso que fazemos das coisas e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas - como as representamos - que *damos significado*. Em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos conosco. Em parte damos significado às coisas através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano [...] Damos significado às coisas através da forma como as *representamos* - as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca destas coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos (1997b, p. 3).

Assim, os significados são produzidos e circulam através das práticas sociais, dentro de uma mesma cultura e entre culturas distintas, valendo-se de meios variados que promovem esse intercâmbio, tais como os meios de comunicação de massa. Esses significados regulam nossas práticas e condutas, atuando “na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação das condutas sociais” (id., ib.). O autor destaca que dentro de uma mesma cultura – e de um mesmo grupo social, como, nesse estudo, os/as adolescentes – os indivíduos partilham “códigos culturais” e “sistemas de representação”, ou seja, interpretam imagens, sentimentos, expressões corporais, sons, entre outras formas de linguagem, de maneira semelhante. Assim, as linguagens são sistemas de representação, uma vez que constroem os significados e os comunicam através dos discursos culturais. Para Hall,

discursos são formas de se referir ou construir o conhecimento acerca de um tópico particular da prática: o agrupamento (ou *formação*) de idéias, imagens e práticas, que propiciam formas de se falar, formas de conhecimento e conduta associadas a um tópico particular, a atividade social ou a localização social na sociedade. Estas *formações discursivas*, como são conhecidas, definem o que é e o que não é adequado em nossa formulação e em nossas práticas em relação a determinado assunto ou localização da atividade social; qual conhecimento é considerado útil, pertinente e “verdadeiro” nesse contexto; e que tipo de pessoa ou “sujeito” incorpora tais características (1997b, p. 5).

Nesse sentido, os discursos, articulados à relações de poder, produzem conhecimentos, tipos de pensamentos, regulando, assim, as condutas e construindo identidades – nesse estudo, identidades adolescentes. Dentro de uma mesma cultura, há sempre diferentes discursos

circulando, buscando impor seus significados aos demais indivíduos. A linguagem<sup>4</sup>, enquanto sistema simbólico, tem um papel fundamental nesses processos, pois é através dela que os significados são produzidos. Segundo Ogiba, “realidade e homens/mulheres são constituídos/as pela e na linguagem e não o contrário. Por conseguinte, é o lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo” (1995, p. 234). Para a autora, a linguagem produz discursos polissêmicos que constituem o social e, uma vez que os sentidos são socialmente produzidos, eles podem, também, ser ressignificados a partir da linguagem.

Assim, vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual assumimos nossas múltiplas identidades – profissional, de gênero, de geração, sexual, entre outras. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, agrupamentos sociais, que através de práticas de significação vão nos constituindo, ao longo de todo um período de tempo, funcionando como um amplo domínio simbólico, no qual e através do qual damos sentido às nossas vidas, produzindo nossa subjetividade (WOODWARD, 2005). Entendo que ao produzirmos nossa subjetividade fazemos um investimento em determinadas posições de sujeito, instituindo, assim identidades.

Nesse estudo, em especial, busco compreender como as práticas de significação vão produzindo as identidades adolescentes, entendendo que elas estão imbricadas com uma série de outras identidades: de gênero, classe, raça, sexual.

### **3.2. IDENTIDADES ADOLESCENTES**

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a adolescência é uma construção discursiva, com caráter histórico. Segundo Soares, foi na Modernidade que se passou a designar de adolescência esse período entre a infância e a idade adulta. Além disso, a autora destaca que a adolescência “foi construída por uma diversidade de discursos originados de diversos campos disciplinares, como a psicologia, a biologia e a sociologia, que propuseram como olhar, viver, pensar e intervir nesse processo” (2000, p. 153). Esses discursos foram construindo significados sobre essa etapa da vida e sobre o que significa ser adolescente. Para Ozella

---

<sup>4</sup> Entendo a linguagem e a cultura como sistemas simbólicos, “nos quais as inter-relações entre elementos que os constituem são vistas como mais importantes do que os elementos considerados isoladamente” (PETERS, 2000, p. 36).

a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais [...] Quando definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações, a partir de realidades sociais e de marcas que são referências para a constituição dos sujeitos. (2002, p. 21).

Nesse sentido, a adolescência não é uma etapa “natural” da vida, ela é uma produção carregada de significados e representações, e precisa ser entendida dentro do contexto de sua construção. Segundo o autor (ib.), a construção histórica da adolescência se deu a partir do momento em que o desemprego na sociedade capitalista moderna, aliado à necessidade de aumentar o tempo de escolarização em função da demanda tecnológica, criou a necessidade de retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Com isso, o tempo de escolarização foi aumentado e os jovens passaram a ficar mais tempo sob a tutela dos pais. Para a burguesia, esta foi uma forma de justificar o fato de manter seus filhos longe do trabalho. A adolescência adquire, assim, “um sentido de moratória, período dilatado de espera vivido pelos que já não são crianças, mas ainda não se incorporaram à vida adulta” (KEHL, 2004, p.91). Esse período de espera, de afastamento das responsabilidades “ditas” de adultos, vai sendo produzido por uma rede de discursos que vão engendrando a adolescência sob diversos aspectos. Um desses discursos é o do campo da biologia, que produz uma abordagem essencialista e determinista, com ênfase nas mudanças corporais, na produção de hormônios e nas diferenças físicas entre meninos e meninas. Nessa perspectiva, a adolescência seria uma fase da vida biologicamente determinada, vivida de forma homogênea por todas as pessoas, independente da cultura a que pertençam. Outros discursos, como os do campo da psicologia, também vêm produzindo significados que são “naturalmente” atribuídos a essa etapa da vida, como a rebeldia, a instabilidade emocional, o questionamento constante, a irresponsabilidade, a busca da identidade, entre outros. Todos esses significados são cultural e historicamente produzidos e, ao “descrever” a adolescência, produzem representações de adolescentes, modos de ser e de viver essa etapa da vida.

Assim, entendo a adolescência como uma construção que se dá a partir dos discursos de diversos campos – biologia, psicologia, sociologia, história, antropologia, entre outros – e de diversas pedagogias culturais – programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, festas, etc. – que, ao representarem a adolescência, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ser adolescente, estão ativamente produzindo essa etapa da vida e atuando, também, na produção de identidades. Como o conceito de identidade é central nesse estudo, passo a discutir o entendimento do mesmo.

Mudanças nos contextos sócio-culturais vêm modificando as formas de pensar/produzir as identidades; a idéia de um sujeito unificado, com identidade fixa e estável, está em declínio. Segundo Hall,

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (2005, p. 9).

Nesse sentido, a idéia do indivíduo formado por uma única identidade, estável, fixa, autônoma, está “em crise”, visto que os sujeitos são constituídos por múltiplas, fragmentadas e cambiantes identidades, muitas vezes contraditórias, descontínuas e incoerentes. Um mesmo sujeito pode apresentar e manifestar em diferentes espaços e situações sociais identidades variadas, como, por exemplo, sua identidade de gênero, racial, de credo, sua identidade profissional, de mãe/pai, filho/a, esposa/o, de adolescente, de classe social, entre outras. Hall destaca que as representações culturais e os sistemas de significação estão sendo produzidos e modificados constantemente e isso nos coloca diante de “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos – temporariamente” (id., p. 13). Pode-se dizer, então, que as identidades estão continuamente sendo deslocadas, mudando de acordo com as formas com que os sujeitos vão sendo interpelados e posicionados, em momentos e espaços diferentes, de acordo com os papéis sociais que estão desempenhando. Embora o indivíduo se perceba como a “mesma pessoa”, se considerarmos diferentes situações/lugares, como o trabalho, a escola, a família, um jogo de futebol, uma festa, uma reunião, uma viagem, entre outros, teremos identidades diferentes, pois os indivíduos são “diferentemente posicionados pelas expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos” (WOODWARD, 2005, p. 30). Existem inúmeras posições de sujeito disponíveis, que se pode ocupar, ou não, de acordo com o contexto ou situação, essas “posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (id., p. 55).

As identidades, como resultados de processos de produção simbólica e discursiva, mantêm estreita relação de dependência com o conceito de diferença. Segundo Silva, “a

identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo” (2000, p.69). Ser professor/a, por exemplo, é mais do que uma afirmação de identidade, implica na negação de inúmeras outras posições de sujeito possíveis. Afirmar que “sou professora” significa negar diversas outras identidades: não sou manicure, não sou policial, não sou gari, não sou escritora, não sou engenheira, entre outras. Só é necessário afirmar que sou professora porque existem outras pessoas que não o são. O autor destaca que “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (2005, p. 75).

Pode-se dizer, então, que as identidades são produzidas a partir das diferenças e que estas são marcadas por meio de relações de poder. As diferenças são estabelecidas por processos lingüísticos, por práticas discursivas, marcadas por intencionalidades e interesses distintos, podendo ser cambiantes e diversas em cada grupo social. Elas só existem de forma relacional, ou seja, à medida que estabelecem relação com outro objeto ou com outro indivíduo. Assim, o/a gordo/a só existe em comparação ao/a magro/a, o homem só existe em comparação à mulher, o homossexual só existe em comparação ao heterossexual, o/a adolescente só existe em comparação à criança e ao adulto etc. Identidade e diferença são, então, interdependentes, sendo ativamente produzidas no contexto de relações culturais e sociais, e não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação que lhes dão sentido (SILVA, 2005).

Como produção social, a identidade, assim como a diferença, configura-se nas relações de poder, o que implica em dizer que elas são marcadas em meio a disputas por recursos simbólicos e materiais da sociedade. Segundo Silva,

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (2005, p. 81).

Ao demarcar as diferenças – nós e eles; evoluídos e primitivos; brancos e negros; normais e anormais; heterossexuais e homossexuais; bons e maus; racionais e irracionais – produzem-se posições de sujeitos, fortemente marcadas por relações de poder. Definem-se, assim, o pertencimento ou a exclusão dos indivíduos, o ordenamento e a classificação dos grupos sociais. Para o autor (ib.), classificar significa, também hierarquizar, atribuindo valores aos grupos assim classificados. Quem tem o poder de classificar, tem o poder de definir e

determinar as identidades. “Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades *se fazem* em meio a relações políticas” (LOURO, 2000, p. 68).

Nesse sentido, as identidades e, em especial, neste estudo, as identidades adolescentes, são constituídas através de práticas de significação, resultados de atos de criação lingüística (SILVA, 2005), peculiares de cada cultura e atravessadas por relações de poder.

As identidades adolescentes adquirem visibilidade nos corpos, entendidos, nesse estudo, como produções híbridas (biológicas, históricas e culturais).

### **3.3. CORPOS ADOLESCENTES: SUPERFÍCIE DE INSCRIÇÃO DOS MARCADORES IDENTITÁRIOS**

Os corpos são produções híbridas – biológicas, históricas e culturais – que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas em função das diversas formas com que eles têm sido pensados, narrados, interpretados e vividos, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas. Para Goellner,

um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (2003, p. 29)

Nesse sentido, os corpos são, também, produções sócio-culturais, constituídas na e pela linguagem, que, ao nomear e supostamente descrever esses corpos, interpela-os, atuando no processo constitutivo das identidades. Através da linguagem, veicula-se significados sobre os corpos adolescentes, jovens, saudáveis, belos, da moda, descuidados, negligenciados, doentes, entre outros. Pensar o corpo dessa forma implica em “perceber sua provisoriedade e as infinitas possibilidades de modificá-lo, aperfeiçoá-lo, significá-lo e ressignificá-lo” (FIGUEIRA, 2003, p. 126). Implica, também, no reconhecimento de que os marcadores sociais, como raça, gênero, classe social e faixa etária, atuam na produção desses corpos, posicionando-os nos diversos contextos sociais.

Além disso, os corpos são historicamente produzidos, “o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir” (GOELLNER, 2003, p. 39). Esses corpos estão constantemente sendo reinventados e modificados em função das múltiplas intervenções e opções que o mundo

contemporâneo oferece e têm seus significados partilhados dentro de um determinado contexto histórico e cultural. “Um corpo que, ao mesmo tempo que é único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nessa cultura” (id., p. 40).

O corpo é a sede dos processos identitários, local de inscrição das identidades, onde elas adquirem visibilidade. Ao olhar para um corpo, supõe-se poder “ler” a identidade do indivíduo, a partir dos símbolos e marcas que ostenta. Para Veiga-Neto, “os marcadores identitários – aqueles símbolos culturais que servem para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar – inscrevem-se fundamentalmente no corpo” (2002, p. 36). O autor destaca que os corpos são as superfícies nas quais se inscrevem as marcas que determinam o que somos, que nos identificam e nos posicionam nos diversos grupos sociais, tais como ser/não ser branco/a, ter/não ter “deficiências” físicas, usar/não usar piercings, consumir/não consumir determinados bens, serviços e produtos, partilhar/não partilhar de determinadas tradições e costumes, entre outras. Os significados deixados por essas marcas não são fixos e mantêm inter-relações constantes, adquirindo visibilidade nos corpos. Inúmeras instituições encontram-se implicadas na produção dos discursos que fabricam esses marcadores identitários, entre elas podemos citar a escola, a família, a mídia, a igreja, a política, entre outras. Nessas instâncias funcionam pedagogias culturais que, segundo Santos “capturam sentidos que circulam na cultura, ressignificando-os, bem como impondo outros através de suas intrincadas redes de poder” (2000, p. 196). No entanto, esses significados não são compreendidos por todas as pessoas da mesma forma. Visto que as práticas culturais colocam objetos no mundo, eles variam em função de diversos marcadores sociais - como faixa etária, gênero, raça etc. – podendo variar, inclusive, dentro do mesmo grupo. O autor destaca que essas pedagogias culturais são, também, pedagogias corporais, pois “‘prescrevem’ modos de ser que, antes que naturais, são produzidos ativamente pelos modos como (re)apresentam os sujeitos” (id., p. 197).

Louro destaca que “os corpos somente são o que são na cultura. Sendo assim, os significados de suas marcas não apenas deslizam e escapam, mas são também múltiplos e mutantes” (2003). Nesse sentido, alguns significados podem ter extrema importância no interior de um grupo cultural e serem completamente insignificantes em outro. A forma como as marcas são interpretadas e (re)significadas muda de acordo com as mudanças no contexto cultural e também ao longo da vida do sujeito, devido à idade, às condições de vida, às imposições da moda, às intervenções médicas, etc. Segundo Louro, “no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos. Possuir (ou não possuir) uma

marca valorizada permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito” (ib.), definindo-o e posicionando-o no sistema social.

Inúmeras possibilidades se abrem para modificar os corpos: roupas, acessórios, cosméticos, academias, tatuagens, piercings, próteses, entre outros, que, ao modificarem o corpo, acabam por modificar, também, aspectos identitários. Os padrões atuais veiculados na mídia “determinam” que os corpos devem ser magros/as, “sarados/as”, jovens e bronzeados/as, e esse corpo idealizado vem associado a discursos de beleza, saúde e felicidade. Por outro lado, estar gordo/a, ter celulite, ser flácido/a são marcas que apontam quem não está de acordo com os padrões, marcas que conferem a esses sujeitos características identitárias “indesejáveis”, associadas a sofrimento, doença e infelicidade. Produzem-se, assim, representações de pertencimento e exclusão no que diz respeito aos corpos.

Essas representações vêm interpelando também os/as adolescentes, “que agregam a seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários e que permitem reconhecer seu pertencimento a um determinado grupo cultural” (LOURO, 2000, p. 71). A forma como se vestem, falam e agem, os produtos que consomem e os lugares que freqüentam geram uma demarcação simbólica, material e social de suas diferenças e de seus pertencimentos. Além disso, “membros de uma mesma tribo devem, como qualquer outro grupo cultural, compartilhar os mesmos códigos, falar a mesma linguagem e, nesse caso, buscar a mesma aparência” (id, p. 72). Assim, membros de um mesmo grupo de adolescentes partilham significados e representações, buscando através da aparência física, tornar reconhecível a sua identidade individual e grupal.

A adolescência, enquanto construção sócio-histórica-cultural, vem sendo produzida por discursos de diversas pedagogias culturais, que instituem modos de ser, vestir, falar, agir, consumir, “típicos” dessa etapa da vida, nesse momento. Dentre esses discursos, destaco os que circulam na sociedade de consumo que, ao atribuir significados a bens, produtos e serviços, tornam-os símbolos de distinção e comunicação social.

### **3.4. ADOLESCENTES E CONSUMO**

Estamos vivendo em um tempo em que as relações de consumo têm sido amplamente debatidas e polemizadas, em que homens e mulheres, sobretudo os/as adolescentes, têm se tornado alvo das estratégias de *marketing* das grandes instâncias e instituições capitalistas, que incitam o consumo de determinados bens e serviços como forma de pertencimento e identificação entre os membros de determinados grupos sociais.

Para tanto, é importante destacar o entendimento de consumo que pauta esse trabalho, ou seja, um conjunto de processos complexos, que vão além da simples aquisição de mercadorias. Segundo Canclini,

o consumo é o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que o simples exercício de gostos, caprichos e compras irrefletidas, segundo os julgamentos moralistas ou atitudes individuais, tal como costumam ser explorados pelas pesquisas de mercado (2005, p. 60).

O autor salienta que essas relações se dão, sobretudo em função de uma “racionalidade econômica” (ib., p.61), de forma que a definição acerca daquilo que se consome, como e quando se consome, não são decisões voluntárias, são dependentes do sistema econômico. Assim, para Canclini “podemos não estar de acordo com a estratégia, com a seleção de quem consumirá mais ou menos, mas é inegável que as ofertas de bens e a indução publicitária de sua compra não são atos arbitrários” (ib., p. 61). Essas estratégias são carregadas de intencionalidades e mediadas por diversas instituições, tais como a família, a escola, as associações de bairro, entre outras.

Vivemos em uma sociedade fortemente marcada por uma cultura de consumo<sup>5</sup>, na qual a apropriação dos bens deixou de ser apenas uma forma de satisfação das necessidades básicas para tornar-se um modo de afirmação, de construção de um estilo de vida e da própria identidade, que vem se constituindo através do consumo, em função daquilo que se possui ou que se pode vir a possuir. Essa cultura gera “necessidades” cada vez maiores nos indivíduos. Segundo Santos:

ao lermos uma revista, ao assistirmos a um filme ou ao comprarmos uma roupa, não realizamos atitudes passivas, em que desempenhamos nossa vontade livremente – não somos livres nem espontâneos –, ao contrário, somos constituídos pelo que vemos, lemos, vestimos, falamos. Qualquer tentativa de pinçar um sujeito livre das ações que realiza no mundo é mera ilusão, uma quimera (2002, p. 105).

Nesse sentido, as relações de consumo são processos sociais e correlacionais bastante complexos, em que os significados atribuídos aos produtos são móveis e determinados pelas diferentes culturas. No entanto, os indivíduos pertencentes a um determinado grupo ou classe social compartilham significados e se reconhecem pelos produtos que consomem, pelos lugares que freqüentam, pelos serviços que utilizam. Para Hall, “são os participantes de uma

---

<sup>5</sup> Featherstone (1995) diz que a expressão cultura de consumo designa a cultura da sociedade de consumo e está baseada na suposição de que o movimento em direção ao consumo de massa esteve associado a uma reorganização geral da produção simbólica, das experiências e das práticas cotidianas.

cultura que dão significância às pessoas, objetos e eventos” (1997, p.3), sendo assim, o consumo é uma prática cultural que organiza e regula nossas condutas, tendo efeitos sobre os corpos, inscrevendo modos de ser, padrões de beleza, de “normalidade” e de pertencimento.

O consumo vem atuando tanto para nos diferenciar dos demais grupos sociais quanto para nos comunicar com eles. Canclini destaca que “no consumo se constrói parte da *racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade*” [grifo do autor] (2005, p. 63), uma vez que a apropriação dos bens passa a ser regida pela lógica da distinção, isto é, um determinado produto ou serviço tem valor em função de sua escassez ou da impossibilidade de ser adquirido pelos/as outros/as. Para ser reconhecido como símbolo de distinção, é preciso compartilhar significados, logo, este produto precisa ter seu valor reconhecido por todos/as, mesmo por aqueles/as que não podem desfrutar dele. Nessa perspectiva, o consumo é marcado por uma intencionalidade que vem sendo determinada pelas grandes estruturas de administração do capital. Featherstone afirma que

a cultura de consumo, por meio da publicidade, da mídia e das técnicas de exposição das mercadorias, é capaz de desestabilizar a noção original de uso ou significado dos bens e afixar neles imagens e signos novos, que podem evocar uma série de sentimentos e desejos associados (1995, p.160).

Assim, a sociedade vem participando de forma desigual nas estruturas de produção, distribuição e apropriação dos bens. Numa sociedade onde o desenvolvimento tecnológico avança com extrema rapidez, o acesso a esses avanços é desigual, restrito aos/as que podem pagar por TV a cabo e serviços de internet, por exemplo. O modelo de comunicação de massa é o que chega para as demais pessoas, “concentrado em grandes monopólios, que se nutre da programação *standard* norte-americana, além de produtos repetitivos, de entretenimento *light*, gerados em cada país” (CANCLINI, 2005, p. 69).

Os/as adolescentes têm sido um dos alvos favoritos das estratégias de mercado que, através da mídia, vem conferindo a esse grupo um lugar de destaque na sociedade. Inúmeros artefatos culturais – filmes, seriados, revistas, programas de TV, DVDs, campanhas publicitárias – falam diretamente aos/às adolescentes, falam de seus interesses, de seus sonhos e de seus medos. Para Fischer, estamos vivendo

num tempo em que predomina o culto ao prazer imediato e ao permanente voltar-se para si mesmo: meus sentimentos, meu corpo, meu prazer, a satisfação rápida das minhas necessidades, que se manifestam como se fossem “naturalmente” minhas, criadas por mim. A roupa que vou vestir – elemento essencial nas práticas adolescentes cotidianas, por exemplo – parece não interessar em quase nada à escola, à própria família, mas interessa e muito ao mercado, à televisão, à publicidade (1998, p. 427).

Assim, os/as adolescentes sentem-se representados pela mídia, identificam-se com essas representações e reconhecem-se nelas. Em função disso, nos últimos tempos a quantidade de produtos culturais destinados a esse grupo vem aumentando significativamente, assim como conferências, projetos e pesquisas que têm como foco os/as adolescentes. A autora destaca que:

na perspectiva de Michel Foucault, pode-se afirmar que, ao expor e ao fazer falar um determinado grupo – no caso, os adolescentes e jovens –, cria-se e se desenvolve uma rede de poderes e saberes sobre esse mesmo alvo; criam-se e se desenvolvem práticas institucionais e discursos, como é o caso dos programas de TV e os textos de jornais e revistas, entre outras produções culturais destinadas a esse público, que definem quem pode falar, de que lugar se pode falar e, mais ainda, como deve constituir-se esse sujeito adolescente que, de alguma forma, resiste, ao mesmo tempo que se oferece disponível às estratégias de poder e saber (ib., p. 429).

Nesse sentido, ao falar para/sobre os/as adolescentes, essas diversas instâncias vêm fabricando características e veiculando modos de ser que de alguma forma conferem a esses corpos o pertencimento a este grupo designado como adolescente.

Ao investigar as relações de consumo e suas inscrições nos corpos dos adolescentes, considerei a adolescência como uma construção discursiva que adquire visibilidade nos corpos, entendidos como produções híbridas. Para proceder essa investigação, utilizei a metodologia de investigação narrativa, estabelecendo uma comunidade de interlocutores através da técnica de grupo focal.

## 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Rótulos me parecem cada vez mais precários.  
Às vezes, mais confundem que esclarecem.  
Mas eventualmente são indispensáveis para que  
as coisas tomem forma, destacando-se da  
complexa realidade e do nebuloso pensamento  
nosso.  
(LUFT, 2004, p. 11)*

Ao revisitar os caminhos que percorri para a produção desta dissertação, deparo-me com o desafio de narrar as estratégias utilizadas no processo investigativo. Esse desafio começou quando precisei escolher a metodologia para a pesquisa, o que não foi uma tarefa fácil, pois precisei considerar os objetivos pretendidos e a perspectiva teórica. Como pesquisadora iniciante, vivenciei a dificuldade que é ter de trabalhar sob um “rótulo”, tornando-me responsável pela metodologia de pesquisa escolhida e afirmando que estou seguindo em determinada direção. Mas nesse processo de produção, senti a necessidade de demarcar territórios e apontar os caminhos percorridos, talvez para que eu mesma não me desviasse e não acabasse me perdendo em “nebulosos pensamentos”. Assim, escolhi trilhar os caminhos da investigação narrativa, a partir dos pressupostos de Connelly e Clandinin (1995) e Larrosa (1996), pois entendo que as práticas – modos de narrar, de agir – associadas ao consumo inscrevem os corpos, produzindo desejos, estilos de vida e modos de ser adolescentes nessa cultura, nesse momento. Além disso, considerando que os Estudos Culturais visam mostrar e problematizar os efeitos das práticas culturais, as estratégias escolhidas nessa pesquisa relacionam-se com o processo de desestabilização dos discursos hegemônicos sobre corpos e adolescência, baseados no determinismo biológico.

É a partir da estrutura narrativa que teço este capítulo, sem a intenção de construir um “mapa” que mostre exatamente os territórios percorridos e as trajetórias demarcadas, mas buscando apontar, nos caminhos trilhados, algumas “pegadas” que mostrem por onde andei a

outros/as viajantes/pesquisadores como eu, a fim de que disponham de algumas “pistas” para construir seus próprios caminhos.

#### **4.1. A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA**

É chegado o momento de (re)construir os caminhos e apontar as “pegadas” que deixei neles. Para tanto, é preciso que eu “me dobre, não apenas sobre o trabalho de pesquisa, mas sobre mim mesma” (CORAZZA, 2002, p. 106), a fim de mostrar tanto os caminhos quanto os significados atribuídos a cada etapa trilhada.

Começo destacando que os Estudos Culturais, campo no qual ancorei este estudo, não possui nenhuma metodologia em particular que se possa reivindicar como sua. Segundo Nelson, Treichler e Grossberg, suas estratégias de pesquisa podem ser entendidas como uma “*bricolage*, isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (2005, p. 9), uma vez que as escolhas dependem das questões feitas, dos objetivos propostos e do contexto considerado, possibilitando o uso de diversas ferramentas metodológicas.

Assim, escolhi trabalhar com a investigação narrativa, sem a pretensão de buscar um rótulo ou de encontrar um “mapa” que desse conta de apontar a direção exata a seguir, mas com a intenção de ter um “chão” sobre o qual ensaiar os primeiros passos, um “chão” que mostrou-se, ao longo do tempo, fluido e incerto, precisando ser (re)construído a cada novo passo. Ao longo deste caminho, orientei-me através de diversos “pontos” de referência, que passo a discutir aqui.

Entendo as narrativas como formações discursivas através das quais os significados vão sendo produzidos nos diversos contextos culturais. Através delas, os sujeitos vão dando sentido aos fatos e aos acontecimentos narrados, (re)significando-os.

Segundo Connelly e Clandinin, a investigação narrativa é uma metodologia de investigação e também o próprio fenômeno que se investiga: “‘narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (1995, p. 12).

Larrosa afirma que as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, mediadas pelas práticas sociais no interior das quais ocorrem, passam a nos constituir, a dar sentido a quem somos. “ [...] el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo y, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto” (1996, p. 462). Assim, construímos e expressamos nossa subjetividade e nossas

identidades a partir das formas lingüísticas e discursivas que empregamos nas narrativas e da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Além disso, segundo o autor, as histórias que narramos mudam dependendo do/a destinatário/a e do contexto no qual o relato está sendo feito e os significados atribuídos a essas narrativas também são distintos, dependendo do ouvinte. Logo, “nuestra historia es siempre una historia polifónica” (ib., p. 475), visto que é constituída por muitas histórias. Estabelece-se, então, o que Larrosa chama de uma “comunidade contingente”, formada por indivíduos que nos auxiliam a reestruturar o sentido de quem somos, a repensar nossa identidade.

Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es mas bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida (LARROSA, 1996, p. 477).

Visto que essa conversação polifônica inclui toda uma comunidade contingente, não podemos deixar de considerar que as práticas discursivas envolvem relações de poder. Segundo o autor, ao construir narrativamente suas vidas, os indivíduos defrontam-se com instâncias sociais distintas, marcadas por procedimentos de poder, que acabam por “fabricar” suas histórias. Assim, as narrativas não são autônomas, são construídas por redes de poder que acabam por constituir as identidades.

O/a pesquisador/a que opta pela metodologia das narrativas tem, como primeiro desafio, o estabelecimento de relações com os sujeitos que irão construir as narrativas. Connelly e Clandinin destacam a importância de estabelecer o que chamam de “comunidade de atenção mútua (caring community)” (1995, p. 19). Nessa comunidade, as histórias contadas serão compartilhadas e é importante que todos/as tenham voz, o que poderá contribuir para o fortalecimento das relações entre os/as envolvidos/as. Hogan y Noddings (apud Connelly e Clandinin 1995, p. 20) destacam que essa relação necessita de tempo para se estabelecer e o espaço para que os/as participantes (indivíduos investigados e investigadores/as) tenham voz e expressem suas idéias é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

O/a investigador/a precisa estar consciente da complexidade que envolve uma narrativa, pois ao narrar sua história “una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicare y en re-vivir historias” (CONNELLY E CLANDININ,

1995, p. 22). O/a próprio/a pesquisador/a torna-se parte da (re)construção dessa narrativa que é compartilhada, passando a integrar o processo. Nesse sentido, Larrosa destaca que:

a constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos [...] dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (2002, p. 70).

Assim, ao compartilhar as narrativas com os sujeitos da pesquisa, passei a integrar o processo de (re)construção e (re)organização das experiências, fabricando junto com eles/as, as histórias contadas. Uma vez que o campo dos Estudos Culturais se propõe a uma pesquisa com intervenção teórico-política, tanto para o/a intelectual quanto para aqueles/as implicados/as no processo de investigação, busquei, durante os encontros, problematizar os significados de corpos, adolescência, consumo, entre outros, a fim de possibilitar, talvez, a produção de outras representações.

## **4.2 PRODUZINDO OS DADOS NARRATIVOS**

A investigação narrativa possibilita o uso de diversos instrumentos de “coleta” de dados. Entendo que no contexto de uma pesquisa, os dados não são “coletados”, como se estivessem ali prontos, só esperando para serem “descobertos” e “colhidos”. Os dados são produzidos na interlocução entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa, a partir de suas narrativas, dos significados que vão sendo produzidos, dos sistemas de representação de que cada um dispõe. Assim, nesta dissertação, utilizo a expressão “produção dos dados” ao invés de “coleta de dados”.

Optei por trabalhar com a metodologia de grupo focal para a produção dos dados narrativos porque essa é uma técnica qualitativa, muito utilizada quando se pretende conhecer as representações, os valores, os hábitos, as atitudes e as crenças, bem como aspectos relacionados à linguagem e códigos predominantes em determinado grupo.

Segundo Kitzinger e Barbour (*apud* ROSA), grupos focais são:

grupos de discussão que podem explorar uma série de assuntos, envolvendo algum tipo de atividade coletiva. Diferenciam-se de entrevistas em grupo, pela promoção explícita da interação em grupo, a fim de gerar dados. Ao invés de fazermos perguntas a cada pessoa, encorajamos os/as participantes a falarem uns com os outros, a formularem perguntas, reatarem situações, comentarem suas experiências e pontos de vista sobre assuntos intencionalmente planejados. São mais indicados para explorarmos como os

pontos de vista são construídos e expressos [...] são muito apropriados para examinarmos como o conhecimento, as idéias, os relatos, a auto-apresentação e os intercâmbios lingüísticos operam dentro de um determinado contexto cultural (2004, p. 45).

Nessa metodologia, o pesquisador reúne um grupo de pessoas, ou vários, dependendo de seus objetivos, representativos do público-alvo de suas investigações, a fim de promover o diálogo e o debate entre eles, acerca de temas específicos, relacionados a sua pesquisa (NETO et al. *apud* TEIXEIRA, 2002).

A dinâmica de trabalho dá-se através da discussão de um tema (foco) previamente determinado pelo/a pesquisador/a, com base nos objetivos da pesquisa. É importante que se tenha clareza nos objetivos, pois as decisões metodológicas, as estratégias e a dinâmica do grupo dependem dos objetivos traçados (GONDIM, 2003, p. 153). O/A pesquisador/a atua no grupo como mediador/a, interagindo no processo e conduzindo o debate de forma a que este não se distancie do tema central. As discussões devem ocorrer de forma dialogada, propiciando a livre expressão de todos/as os/as participantes, que poderão interagir nas falas dos/as demais, comentando, perguntando e respondendo ativamente. O objetivo aqui não é buscar o consenso, mas possibilitar a manifestação das idéias, conceitos e opiniões de todos/as, expressando possíveis diferenças e divergências.

Os/as participantes do grupo focal devem ter algumas características e/ou experiências em comum, representativas no que se refere aos propósitos da investigação, como, por exemplo, serem da mesma faixa etária – crianças, adolescentes, terceira idade – ou pertencerem a um determinado grupo social – cuidadores/as de crianças institucionalizadas, professores/as de ciências, estudantes de uma escola, trabalhadores/as de uma indústria. Neste estudo, a constituição do grupo focal deu-se através do curso “Papo de Adolescente” oferecido para adolescentes, alunos/as do Colégio Estadual Lemos Júnior.

É aconselhável que o grupo seja formado por no mínimo oito e no máximo doze membros, a fim de proporcionar a livre expressão e manifestação de todos/as, o que seria dificultado com mais participantes. No entanto, Gondim (2003) destaca que o tamanho do grupo dependerá do nível de envolvimento dos participantes com os temas a serem discutidos, pois as pessoas tendem a falar mais quando o tema é polêmico e/ou desperta o seu interesse e tendem a ficar mais caladas quando isso não ocorre. Com um número pequeno de participantes, corre-se o risco de que as pessoas não falem muito, o que prejudicaria a dinâmica de trabalho. O/a pesquisador/a precisa levar esses aspectos em conta ao decidir o tamanho do grupo.

Os encontros são previamente planejados pelo/a pesquisador/a, que elabora questões abertas e atividades a fim de desencadear as discussões. É importante manter-se atento/a e elaborar questões adicionais para explorar as respostas e comentários dos/as participantes, a fim de possibilitar um aprofundamento das idéias discutidas. Para Gondim (2003), ter um roteiro é importante, mas isso não pode ser confundido com um questionário ou roteiro de entrevista. “Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes” (id., p. 154). Além disso, a autora destaca algumas diretrizes que são importantes, tais como: falar uma pessoa de cada vez; o direito de todos/as expressarem livremente suas idéias e opiniões; evitar discussões paralelas, pois isso dificulta a participação e a interação entre os membros do grupo. Assim, o curso “Papo de Adolescente” foi pensado e organizado em função das temáticas pertinentes a essa pesquisa, sendo desenvolvido em cinco encontros, nos quais foram discutidos temas como corpo-materialidade biológica, corpo-construção, identidades adolescentes, sociedade de consumo, mídia, entre outros.

Uma das vantagens dessa metodologia de produção dos dados é que ela possibilita a interação entre os sujeitos investigados, proporcionando a reflexão e a reconstrução de idéias, conceitos e concepções que estes possam ter sobre o tema abordado.

Utilizar recursos de gravação e filmagem durante as discussões constitui uma importante estratégia de registro, pois possibilita uma análise mais detalhada dos dados produzidos. Nesse sentido, a escolha do local dos encontros deve levar em conta o nível de ruídos na sala, a fim de não prejudicar a qualidade das gravações. Também é importante que o ambiente seja confortável, de fácil acesso aos/as participantes e com espaço físico que possibilite trabalhar com as cadeiras dispostas em círculo. Neste sentido, todos os encontros do curso “Papo de Adolescente” foram filmados e alguns momentos, como os de trabalhos em pequenos grupos, também foram gravados, a fim de que as falas ficassem registradas, o que seria muito difícil apenas com a filmagem geral. Para as filmagens, contei com a presença de um funcionário da instituição, profissional nesta área, que foi apresentado ao grupo no primeiro encontro e acompanhou todo o processo. No final da semana, ele já era carinhosamente chamado pelos/as alunos/as de *tio da câmera*.

Os cuidados éticos não podem ser esquecidos no uso dessa metodologia e, para tanto, é importante a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando ciência aos sujeitos da pesquisa sobre os objetivos propostos e procedimentos adotados, deixando claros os compromissos assumidos por ambas as partes. Nessa pesquisa, o termo de

consentimento solicitava, além da assinatura do/a participante, o consentimento dos pais, mães ou responsáveis, uma vez que todos/as os/as alunos/as tinham menos de dezoito anos.

O grupo focal possibilitou a produção de vários documentos que passaram a compor o *corpus* de análise no âmbito desta pesquisa. Além das filmagens e gravações dos encontros, outros materiais produzidos pelos/as participantes – crachás, fichas, painéis – também foram analisados. Desde o início do processo de inscrições para o curso, mantive um diário com registros de observações, impressões e reflexões, sendo que este material também contribuiu para as análises. Para Conelly e Clandinin (1995), o diário constitui um importante instrumento para a produção dos dados narrativos, uma vez que a partir dele pode-se analisar não só as narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, mas também a própria experiência do/a pesquisador/a.

O processo de produção dos dados deu-se, então, através da metodologia de grupo focal, constituído a partir de um curso intitulado “Papo de Adolescente”, organizado em cinco encontros, conforme apresento a seguir.

#### **4.2.1 O curso Papo de Adolescente**

O cenário desta pesquisa é o Colégio Estadual Lemos Júnior, no município do Rio Grande, RS, escola na qual lecionei durante nove anos (durante o processo de produção dos dados narrativos, eu ainda fazia parte do corpo docente desta instituição). Nesta escola, estudam cerca de mil e oitocentos alunos/as, todos/as de Ensino Médio, distribuídos/as nos três turnos – manhã, tarde e noite. Embora seja uma escola central, acolhe estudantes provenientes dos mais diversos bairros da cidade e de diferentes classes sociais. Essa heterogeneidade, aliada ao fácil acesso que tinha como professora da escola, foram os fatores que motivaram a escolha dessa instituição.

O curso “Papo de adolescente” foi oferecido aos/as alunos/as da escola como atividade extra-classe, e foi divulgado por meio de cartazes<sup>6</sup> fixados nos corredores da escola. Foram oferecidas vinte e cinco vagas para os três turnos, sendo que as únicas condições para a inscrição eram o consentimento dos pais<sup>7</sup> e a idade máxima de dezoito anos. Essa condição

---

<sup>6</sup> Ver anexo 1.

<sup>7</sup> Os/as alunos/as levaram para os pais e/ou responsáveis um termo de consentimento para ser assinado a fim de poderem participar da pesquisa. Nesse termo, foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre os procedimentos de filmagem adotados durante os encontros. Ver anexo 2.

foi estabelecida a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>8</sup> do Brasil, que demarca a adolescência como o período dos doze aos dezoito anos de idade.

Participaram efetivamente do curso quatorze alunos/as, sendo nove meninas e cinco meninos, com idades entre quinze e dezessete anos. Para conhecer um pouco mais sobre os atores desta pesquisa, solicitei que preenchessem um questionário<sup>9</sup>, informando seu endereço, renda familiar e alguns objetos que dispõem em sua casa. Esses dados possibilitaram um panorama da situação econômica da família, o que considerei importante no contexto desta pesquisa, uma vez que o meu objetivo principal era de analisar as inscrições do consumo nos corpos destes adolescentes.

A partir dos dados deste questionário, foi possível constatar que entre os quatorze membros do grupo focal, a maioria residia em casas próprias, situadas em nove bairros diferentes. Apenas dois alunos/as moravam em casas alugadas, no centro da cidade. A renda das famílias variava entre um e dez salários mínimos. Além disso, todos/as possuíam telefone celular, televisão, refrigerador, aparelho de som e bicicleta. A maioria também dispunha de lava-roupas e carro; metade deles/as possuía videocassete e freezer; poucos tinham DVD, microondas e lava-louças; apenas um/a tinha condicionador de ar e outro/a, computador, mas sem acesso à internet.

Uma vez traçado um esboço sobre o modo de vida dos adolescentes que falam nessa pesquisa, passo a descrever a estrutura do curso “Papó de Adolescente”. O curso foi organizado em cinco encontros, com duração aproximada de uma hora e meia, cada um. Cada encontro recebeu um nome, em função das atividades e temáticas desenvolvidas. Apresento, aqui, os objetivos e atividades desenvolvidas, como estratégias de produção das narrativas.

## **1º ENCONTRO: Adolescente: que corpo é esse?**

### **Objetivos:**

- ✍ Discutir o nome pessoal como uma das primeiras marcas identitárias.
- ✍ Problematizar o corpo adolescente como um híbrido biológico-cultural.
- ✍ Problematizar a constituição das identidades adolescentes.

---

<sup>8</sup> Embora entenda a adolescência como produzida discursivamente, senti a necessidade de usar um parâmetro para “estabelecer” quem seria considerado adolescente para fins de inscrição no curso. Optei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que também é uma produção discursiva, porque este documento é referência para todas as ações envolvendo esse grupo no Brasil.

<sup>9</sup> Ver anexo 3.

### **Atividades:**

- ✍ Confeção de crachás: Os/as alunos/as confeccionaram crachás, a fim de se apresentarem aos/as demais colegas e também de escolherem o apelido ou pseudônimo pelo qual gostariam de ser identificados/as na pesquisa. Durante essa atividade, discutimos a importância do nome na constituição da identidade, na forma pela qual cada um/a se reconhece como pessoa e problematizamos o nome como uma das primeiras marcas identitárias.
- ☞ Criando personagens: Divididos em dois grupos, os/as alunos/as criaram personagens adolescentes (um grupo produziu um adolescente do sexo masculino e o outro, do sexo feminino). Essas personagens foram desenhadas em papel pardo, utilizando materiais diversos. Concomitante à produção da imagem/desenho da personagem, cada grupo criou uma história para ela, seguindo as sugestões da ficha<sup>10</sup> que receberam. Ao final do trabalho, as duas personagens foram apresentadas ao grande grupo. Nesta ficha, deveriam constar dados como: filiação, data de nascimento, signo, coisas que gosta de fazer, coisas que não gosta de fazer, dúvidas em relação ao corpo e à sexualidade, cuidados com o corpo, roupas que usa, coisas que gostaria de mudar no corpo, ídolo, sonho de consumo, marcas (sinais de nascença, deficiências físicas...) e adereços no corpo (piercing, tatuagem, próteses, aparelho ortodôntico, silicone, maquiagem definitiva...).

## **2º ENCONTRO: Meu corpo, teu corpo, nosso corpo**

### **Objetivos:**

- ✍ Discutir as construções de corpos e identidades.
- ✍ Problematizar as marcas do consumo na constituição da identidade.

### **Atividades:**

- ✍ Retomada da atividade do dia anterior, com a apresentação e discussão da síntese das características de cada personagem.
- ✍ Após a discussão, cada aluno/a preencheu uma ficha igual a que foi feita para as personagens, falando sobre as suas características pessoais. Essas fichas foram apresentadas e discutidas.

---

<sup>10</sup> Anexo 4.

### **3º ENCONTRO: Adolescentes: consumidores do século XXI**

#### **Objetivos:**

- ✍ Problematizar as relações de consumo e a influência da mídia nesses processos.
- ✍ Discutir o consumo como forma de pertencimento a determinados grupos sociais.
- ✍ Problematizar as relações entre consumo e ambiente.

#### **Atividades:**

- ✍ Os/as alunos/as produziram cartazes/painéis, utilizando recortes de revistas, mostrando bens, produtos e/ou serviços que consomem ou gostariam de consumir. Cada um/a apresentou e justificou suas escolhas.
- ✍ Discutimos os bens, produtos e serviços apresentados no painel, buscando problematizar as relações existentes entre consumo, corpos e ambiente.



Fig. 1 – Adolescentes produzindo os painéis sobre consumo

#### **4º ENCONTRO: Espelho, espelho meu**

##### **Objetivos:**

- ✍ Debater sobre os padrões “idealizados” de corpos determinados pela cultura hegemônica.
- ✍ Discutir de que forma as diferentes instâncias culturais vão construindo esses corpos “idealizados”.

##### **Atividades:**

- ✍ Apresentação de vídeo “Espelho, espelho meu”, que faz parte da coleção “Sexualidade, Prazer em Conhecer”, produzida pela Fundação Roberto Marinho.
- ✍ Após, a apresentação do vídeo, discutimos os temas abordados, tais como: padrões/modelos de beleza, o que é um corpo bonito, corpos “malhados”, uso de anabolizantes, uso de próteses (silicone), cirurgias plásticas, os corpos apresentados no mundo da publicidade e da moda, entre outros.



Fig. 2 – Alunas fazendo anotações durante a exibição do vídeo Espelho, espelho meu.

#### **5º ENCONTRO: Corpos adolescentes: corpos “admiráveis”?**

##### **Objetivos:**

- ✍ Problematizar os corpos como superfícies de inscrição dos acontecimentos.

- ✍ Debater questões que foram apresentadas ao longo do curso, como: corpo/materialidade biológica, corpo/construção, gênero, sociedade de consumo, mídia...

**Atividades:**

- ✍ Apresentação do vídeo *clip* “Admirável chip novo”, da cantora Pitty.
- ✍ Discutimos as idéias que emergiram a partir do *clip*, analisando, também, a letra da música<sup>11</sup>.
- ✍ Retomamos na discussão os temas abordados ao longo do curso, tais como corpo/materialidade biológica, corpo/construção, gênero, sociedade de consumo, mídia...
- ✍ Os/as alunos/as fizeram a avaliação do curso, produzindo um painel, no qual escreveram/desenharam suas impressões, recados para os colegas e para a pesquisadora.



---

<sup>11</sup> Anexo 5.



Fig. 3 – Alunos/as produzindo o painel de avaliação do curso.

A dinâmica do curso envolveu, então, atividades variadas, estratégias de “fazer falar”, a fim de possibilitar a produção dos dados narrativos, conforme narro a seguir.

## 5. NARRANDO O CURSO PAPO DE ADOLESCENTE

*La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás [...] una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias (CONELLY e CLANDININ, 1995, p. 22 ).*

O curso Papo de Adolescente foi o *locus* da produção dos dados narrativos desta pesquisa. Ao narrar o curso, mais do que simplesmente contar a sua história, estou (re)vivendo e (re)constituindo as experiências. Ao proceder as interlocuções com os sujeitos da pesquisa e com os/as autores/as com os/as quais tenho interagido ao longo da minha constituição enquanto pesquisadora, (re)produzo significados, (re)significo as narrativas dos/as alunos/as, enfim, (re)invento o curso.

Inicialmente, narro as primeiras cenas, os momentos que antecederam as atividades do curso propriamente ditas. Em seguida, percorro todos os encontros a fim de analisar a multiplicidade de discursos presentes nas narrativas e que vêm produzindo representações sobre o que significa ser adolescente.

### 5.1 NARRANDO AS PRIMEIRAS CENAS

O curso Papo de Adolescente aconteceu no final do mês de junho e início de julho do ano de 2005, no Colégio Estadual Lemos Júnior, escola na qual eu lecionava a disciplina de biologia, no turno da noite. Na noite do dia 17 de junho, sexta-feira, cheguei na escola mais cedo do que habitualmente, pois pretendia falar com o diretor a respeito do curso, antes de dar

as minhas aulas. Em conversas anteriores, já havíamos discutido os objetivos da pesquisa, bem como a dinâmica de trabalho, no entanto, como já havia decorrido algum tempo desde nossa última conversa, considerei importante apresentar novamente a proposta para ele, mostrando os detalhes do planejamento. O diretor mostrou-se bastante interessado e satisfeito com o trabalho a ser desenvolvido e autorizou a colocação dos cartazes de divulgação, bem como minha vinda na escola nos três turnos para efetuar as inscrições. Comecei, então, a colocar os cartazes nos corredores e, enquanto eu realizava este trabalho, percebia alguns olhares curiosos, um tanto tímidos, que esperavam que eu me afastasse para se aproximarem e lerem.

Na segunda-feira pela manhã, cheguei na escola às 9 h 50 min, pois não tinha certeza do horário do recreio no turno da manhã. Como era somente às 10 h 30 min, tive tempo para arrumar tudo com bastante tranquilidade. A funcionária do turno me ajudou, trazendo uma classe e uma cadeira da sala de aula mais próxima, a fim de que eu me instalasse no saguão de entrada, posição estratégica para ser vista pelos/as alunos/as, uma vez que a maioria das salas de aula (dezesseis) fica nos andares superiores, cuja escada de acesso posiciona-se exatamente no meio do saguão. No andar de baixo existem apenas quatro salas de aula e destas, somente duas localizam-se de forma que os/as estudantes não precisem passar pelo saguão para ir ao pátio. Logo, ocupei um espaço no qual os/as alunos/as, de dezoito das vinte salas de aula da escola, iriam transitar naquele período. Essa posição estratégica possibilitou grande visibilidade e me fez pensar naquela situação como um panóptico. Foucault (2006) descreve o panóptico de Bentham como uma figura arquitetônica, com construção circular, tendo uma torre no centro. A parte circular é dividida em compartimentos, celas, com uma janela para o exterior, a fim de possibilitar a entrada de luz, e uma abertura para o centro, dando visibilidade a quem está na torre. “Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (FOUCAULT, 2006, p. 166). Essa estrutura é uma organização com fins de controle e vigilância, com eficientes mecanismos de observação. Segundo o autor, “o dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (2006, p. 166). Ao pensar o espaço escolar e essa situação em específico como um panóptico, não me refiro aos aspectos arquitetônicos, mas à visibilidade dos corpos que circulam por ali e aos efeitos de poder que tal visibilidade exerce. E ali estava eu, sentindo-me como um “vigia” na “torre” a observar e vigiar aqueles/as adolescentes que começavam, lentamente, a desfilar no saguão da escola, saindo de suas “celas”, as salas de aula.

Além de ocupar a posição de “vigilante”, lancei mão de outra estratégia<sup>12</sup> de poder a fim de atrair os/as alunos: em cima da classe na qual eu trabalharia, coloquei um cartaz com o texto “Aqui! Inscrições para o curso Papo de Adolescente”, escrito com letras bem coloridas e grandes o suficiente para serem lidas por quem estivesse descendo a escada. Uma vez instalada, era só aguardar a chegada deles/as e esperar que esse mecanismo panóptico de poder agisse diretamente sobre os/as estudantes, esse poder cuja “força é nunca intervir, é se exercer espontaneamente e sem ruído, é constituir um mecanismo de efeitos em cadeia” (FOUCAULT, 2006, p. 170).

Por volta de 10 h 10 min o movimento no saguão começou. Alguns/as alunos/as que saíram mais cedo de suas salas, outros/as procurando por professores/as ou indo à biblioteca começaram a circular. Assim que me viam, o olhar caía direto sobre o cartaz e as expressões eram de curiosidade. Pelas reações da maioria, percebi que não tinham lido os cartazes que eu fixara na sexta à noite e não sabiam do que se tratava. Tive receio de que não houvesse nenhuma inscrição naquele dia e já pensei em passar nas salas de aula para divulgar o curso. À medida que foi chegando perto de 10 h 30 min, o movimento foi crescendo cada vez mais. Grupos começaram a se formar e pude perceber que os olhares curiosos passaram a ser acompanhados de cochichos e tímidas tentativas de aproximação. Parecia que o panóptico, enfim, começava a mostrar sua eficácia como mecanismo de poder, exercendo seus efeitos sobre aqueles corpos. Um grupo de meninas aproximou-se e pediu informações: *Que curso é esse? Onde será? Qual é o horário? Precisa pagar taxa de inscrição?* Após as explicações, disseram que precisavam consultar os pais, pois era fora do horário de aula e isso implicaria em sair de casa em outro turno e gastar mais duas passagens de ônibus. Aos poucos, outros/as alunos/as foram se aproximando e, cada vez que um grupo chegava até a mesa, outros que estavam por perto aproveitavam a oportunidade e vinham ouvir também. As primeiras inscrições foram sendo feitas, de modo que ao final do intervalo já havia quinze alunos/as inscritos/as.

Ao longo desta meia hora que estive ali, pude observar o movimento da escola de uma perspectiva que nunca tivera antes, pois embora lecionasse neste estabelecimento há nove anos, sempre atuei no turno da noite e, de modo geral, ficava todo o horário do intervalo na sala dos professores. Ver o movimento no saguão durante o intervalo e durante os minutos que antecedem e que sucedem este período foi uma experiência diferente, uma experiência que me fez pensar no quanto os espaços ordenam as ações dos nossos corpos, onde devemos

---

<sup>12</sup> Entendo estratégia como um mecanismo de poder que têm como finalidade o controle da ação dos outros (FOUCAULT, 1995).

estar, fazendo o que, em que momento, com quem e de que forma. Segundo Rocha, um dos elementos do currículo

é justamente o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isso: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão o único, um dos) local privilegiado e legitimado de concentração do saber (visto como) cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades (2004, p. 118)

O saguão passava de silencioso e vazio para turbulento e agitado em questão de minutos. Vozes controladas, baixas, corpos mais contidos, saídos do espaço da sala de aula, espaço de quadriculamento<sup>13</sup>, onde cada um deve ocupar o seu lugar e manter-se em um silêncio produtivo; de repente, vozes que se elevam, corpos que se encontram e demonstram prazer em estarem juntos, desfrutando de um espaço onde é permitido falar, rir e celebrar encontros, no breve período de tempo do intervalo. Em meio a esta turbulência, tive muitas surpresas agradáveis: jovens que se aproximavam confiantes, com sorrisos nos rostos, alguns/as que eu reconhecia imediatamente e outros/as que momentaneamente pareciam estranhos/as, mas que, ao chegarem mais perto, eram reconhecidos/as pelo olhar. Adolescentes que conheci em outro contexto escolar, ainda no Ensino Fundamental, que foram meus alunos/as na 7ª e/ou 8ª séries e estão agora no 2º e no 3º ano do Ensino Médio. Esses reencontros oportunizaram gostosas conversas, nas quais eles/as relataram as novidades, contaram suas impressões sobre a escola, sobre os/as colegas e seus projetos daí para frente. Também queriam saber da escola antiga, e dos/as ex-professores/as.

Saí da escola pela manhã bastante satisfeita com o entusiasmo dos/as alunos/as pelo curso e também muito contente pelos reencontros. Voltei à tarde, mas como cheguei dez minutos antes do recreio, já encontrei o saguão bastante movimentado. Alunos/as e professores/as já circulavam por ali e, ao verem o cartaz divulgando o curso, muitos/as professores/as se aproximavam para saber do que se tratava. As reações dos/as estudantes foram, inicialmente, muito parecidas com as reações daqueles/as do turno anterior. Olhares curiosos, cochichos e tímidas aproximações. Várias vezes, ao perceber o interesse, eu convidava-os/as a se aproximarem, o que faziam imediatamente. Eu pretendia fazer apenas mais dez inscrições, mas nos primeiros minutos eu já havia superado esta marca. O interesse pelo curso foi grande e penso que isso se deve ao forte apelo da mídia nas temáticas relativas

---

<sup>13</sup> Foucault refere-se ao quadriculamento como uma técnica disciplinar para a distribuição dos indivíduos no espaço, tendo “cada indivíduo no seu lugar; e, em cada lugar, um indivíduo” (2006, p. 123).

a corpos, gêneros e sexualidade. Esses/as adolescentes nasceram e cresceram imersos na cultura midiática que, por meio de novelas, filmes, anúncios publicitários, músicas, programas, entre outros, vêm supervalorizando os corpos e a sexualidade e instituindo a adolescência como um período em que o interesse por essas temáticas “desperta” e torna-se mais intenso. Segundo Fischer, “hoje não haveria praticamente um lugar, um dia de nossas vidas em que não sejamos chamados a cuidar de nosso corpo ou a olhar para a nossa própria sexualidade” (2003, p. 48). Um exemplo disso é o sucesso de programas como o “Papo aberto com o Doutor Jairo Brauer”, veiculado na rádio Atlântida, onde o referido doutor responde dúvidas e questionamentos relacionados à sexualidade. Esses discursos vêm interpelando esses/as adolescentes, produzindo neles/as grande interesse pelas temáticas propostas no curso Papo de Adolescente e isso pôde ser observado na disputa que houve pelas vagas restantes. Além disso, penso que o horário do curso, às dezoito horas, favoreceu mais os/as alunos/as da tarde, pois eles/as não precisariam vir em outro turno à escola e nem utilizar mais passagens de ônibus, uma vez que já estariam na escola.

No turno da tarde, a escola está organizada em vinte turmas, todas de 1ª série, logo, são todos/as ou pelo menos a grande maioria, novos/as na escola. Comparando com o turno da manhã, a turbulência no saguão durante o intervalo é bem maior à tarde. Acredito que um dos fatores que contribui para esse movimento é o fato de a sala da vice-direção - que fica logo na entrada do prédio, dando acesso também à sala dos professores - ter suas portas fechadas durante o recreio deste turno, de modo que os/as alunos/as não têm contato com os/as funcionários/as, professores/as e direção nesse período; apenas o funcionário responsável pela porta de entrada da escola circula ocasionalmente por ali. Uma vez que o poder disciplinar<sup>14</sup> tem como um de seus princípios a visibilidade constante, pois, segundo Foucault, “é o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar” (2006, p. 156), a falta desta visibilidade e de vigilância, ainda que momentânea, possibilita algumas “transgressões”, atitudes, falas, gestos e comportamentos que geralmente não aconteceriam diante dos “olhos do/a vigia”.

Assim como ocorreu pela manhã, reencontrei vários/as ex-alunos/as que, além de buscar informações sobre o curso, vinham conversar e contar sobre suas experiências na nova escola. Terminado o intervalo, eu já contava com vinte e sete inscritos/as, dois a mais do que eu pretendia inicialmente.

---

<sup>14</sup> O poder disciplinar é uma tecnologia de poder dirigida aos corpos, produz efeitos individualizantes e considera o indivíduo ao nível de detalhe. Vale-se de procedimentos que asseguram a vigilância, o treinamento e, eventualmente, punições (FOUCAULT, 2003, 2006).

Retornei no turno da noite, mas desta vez não apenas como observadora, também como professora das turmas de 3ª série e, no intervalo, fui para o saguão realizar as inscrições. As reações foram bem diferentes das do diurno, pois assim que me viam sentada ali e liam o cartaz, já se aproximavam perguntando do que se tratava, demonstrando bastante interesse pelo curso. Penso que a aproximação foi mais fácil porque eles/as já me conheciam, o que não acontece com a maioria dos/as alunos/as da manhã e da tarde. No entanto, o número de inscrições foi bem menor - apenas duas inscrições foram feitas - pois muitos/as estudantes do noturno são trabalhadores/as, principalmente do comércio, e não podem chegar mais cedo na escola, além disso, grande parte tem mais de dezoito anos, condição que estabeleci para a participação. Terminei o dia com vinte e nove inscritos/as. Embora um pouco assustada com o grande número, principalmente porque a metodologia de grupos focais sugere um máximo de doze participantes, resolvi correr o risco, pois todos esses anos lidando com adolescentes nas escolas me ensinaram que muitos/as acabam não comparecendo.

O movimento no saguão também é bastante diferente à noite, pois como a porta da escola fica aberta, eles/as circulam livremente, entrando e saindo do prédio. Muitos/as aproveitam as lancherias próximas para fazer uma refeição, pois vindos/as direto do trabalho, chegam com fome na escola. Poucos/as alunos/as permanecem no saguão e alguns/as professores/as circulam por ali, chegando a ficar todo intervalo com eles/as. Essa maior liberdade desfrutada pelos/as estudantes desse turno relaciona-se com o fato de que muitos/as já ingressaram no mercado de trabalho e também já constituíram família, características que supostamente lhes conferem as “marcas da responsabilidade”, tornando-os capazes de se auto-governarem e tomarem decisões. Nesse sentido, Veiga Neto destaca que:

de tanto dizermos às crianças o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos delas um lugar e um tempo certo para cada coisa e cada ação que praticam, de tanto ensinarmos a posição tida como correta para seus corpos e para cada conhecimento que lhes ensinamos, elas enfim serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão [...] Espera-se, então, que depois de adultos sejamos capazes de julgar nossas próprias ações, de modo que cada um se autogoverna, isto é, passa a ser juiz de si mesmo (2003b, p. 116).

Assim, por já terem assumido atividades “ditas” de adultos, os/as estudantes do turno da noite podem usufruir da liberdade de ir e vir, ficando “livres” da “cerca”. Já os/as alunos/as do diurno, ainda estariam no período de “moratória social” (MARGULIS, 2004), não tendo

assumido as responsabilidades “ditas” de adultos e necessitando de constante vigilância e de mecanismos disciplinares mais eficazes, como o encarceramento<sup>15</sup>.

Posicionar-me como observadora, num espaço em que, até então, sempre estive como professora, possibilitou a produção de outras representações. Uma delas foi a de que a escola não é a mesma nos três turnos, existem diversas formas de organização do espaço escolar, assim como existem múltiplas formas de ser adolescente, aluno/a e professor/a. Assim, “os significados atribuídos pelos corpos que ali circulam diferem, visto que a utilização dos espaços na escola e nas práticas que ali acontecem são diferentes” (ARNT, 2005, p. 47).

No dia seguinte retornei à escola em cada turno para recolher o termo de consentimento que entreguei aos/às alunos/as no momento da inscrição. As reações observadas no dia anterior se repetiram, pois muitos ainda não tinham visto o cartaz. As explicações que dei, então, foram acrescidas da informação de que não havia mais vagas para o curso e de que eu só estava ali aguardando os termos de consentimento. Dos/as quinze inscritos/as no turno da manhã, apenas quatro devolveram o documento. Os/as outros/as aproximaram-se para dizer que haviam esquecido, que trariam no dia seguinte. Passei quase todo o intervalo conversando novamente com ex-alunos/as. À tarde aconteceu algo parecido, muitos/as aproximaram-se para saber do curso, inclusive alguns/as ficaram de “plantão” ao meu lado a fim de verificar se não haveria nenhuma desistência, abrindo, assim, novas vagas. O saguão estava cheio nesse dia, uma vez que algumas turmas saíam mais cedo porque faltaram professores/as. A direção só autoriza a saída destes/as alunos/as antes do recreio, pois como a porta fica chaveada (ao contrário do que acontece no noturno), muitos/as aproveitam a oportunidade para “matar aula”, saindo junto com as turmas que são liberadas antes, o que constitui uma forma de transgressão e resistência à técnica disciplinar do encarceramento. Veiga Neto (2003b) destaca que a escola, assim como a família, é uma das principais instâncias de uma sociedade disciplinar<sup>16</sup>; para funcionar de forma eficiente, é preciso “que capturem, seqüestrem em espaços fechados, os corpos das crianças e dos jovens” (id., p. 116). Assim, esses/as alunos/as seriam, ainda, “incapazes” de decidir o que é “certo” e o que é “errado”, precisando ficar trancados na escola para que o disciplinamento se produza.

Neste dia, no entanto, embora as duas turmas que seriam dispensadas já estivessem esperando cinco minutos antes do recreio, o funcionário que dispõe da chave não estava e elas

---

<sup>15</sup> O encarceramento, ou a cerca, é mais uma técnica disciplinar para a distribuição dos indivíduos no espaço. É um mecanismo de controle, de concentração de forças produtivas a fim de “tirar delas o máximo de vantagens e neutralizar seus inconvenientes” (FOUCAULT, 2006, p. 122).

<sup>16</sup> A sociedade disciplinar é aquela em que cada indivíduo é capaz de auto-governar-se, ou seja, “de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer). Cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente” (VEIGA NETO, 2003b, p. 116).

não conseguiram sair. O saguão ficou cheio durante o intervalo e muitos/as outros/as alunos/as com suas mochilas nas costas surgiram, prontos/as para irem embora. A impaciência começou a crescer e alguns/as começaram a bater forte na porta e a chamar o funcionário que tem a chave. Em determinados momentos parecia que eles/as iriam arrombar a porta e, no entanto, não aparecia ninguém para resolver o problema ou conversar com eles/as. Colocando-me na posição de observadora, considerei que não deveria interferir e passei a observar os/as diversos alunos/as que me rodeavam. Pude perceber neste espaço a existência de algumas “tribos”, adolescentes que “agregam a seus corpos marcas que funcionam como códigos identitários e que permitem reconhecer seu pertencimento a um determinado grupo cultural” (LOURO, 2000, p. 71). Um grupo de meninas ao meu lado criticava a atitude dos/as colegas/as, chamando-os/as de *animais mal-educados*. Enquanto aguardavam, conversavam sobre assuntos variados e pude ouvir a discussão de temas como: a melhor forma de arrumar o cabelo (chapinha, escova, *babyliss*, escova progressiva, bem como suas vantagens e desvantagens), esmaltes de “boa qualidade”, manicures que freqüentam, entre outros. Todas estavam bem penteadas, maquiadas, algumas tinham luzes no cabelo e estavam com as unhas pintadas. Do outro lado, eu observava as “brincadeiras” de um grupo de meninos com uma menina. A diversão deles era bater na cabeça dela quando esta não estava olhando e depois negar que tivessem feito isso. Em todas as vezes ela reagia, batendo neles e usando expressões do tipo *vai te fudê* ou *tens é falta de buceta*. Observando-os melhor, percebi que todos vestiam roupas pretas e a menina usava um piercing na sobrancelha e outro na língua, e o cabelo estava tingindo num tom avermelhado. Ela brigava com os meninos, xingava, mas permanecia o tempo todo com eles. Esses grupos, embora aparentemente tão distintos, configuram o que chamei anteriormente de tribos, pois seus membros “procuram se apresentar de forma distinta dos demais e unificada por uma linguagem e aparência” (LOURO, 2000, p. 71). Seus corpos ostentam os códigos e os marcadores da identidade do grupo, de forma que esses/as adolescentes se reconhecem e se posicionam a partir das linguagens – roupas, adereços, atitudes, expressões, vocabulário etc. - que utilizam. Ao término do recreio, finalmente aparece o tão aguardado funcionário, que abre a porta e dá vazão a saída daquele “mar” de adolescentes e o saguão voltou a ficar silencioso.

À noite não voltei para o saguão, pois apenas dois/as alunos/as se inscreveram e eram das turmas com as quais trabalhava, logo, eu poderia pegar os termos de consentimento direto na sala de aula. Retornei na quarta-feira no turno da manhã. Ainda fui procurada por muitos/as alunos/as que solicitavam vaga para o curso, mas expliquei que não havia mais disponibilidade. Notei que a grande maioria falava ao celular, muito mais do que nos outros

dias. Ex-alunos/as aproximaram-se, todos/as com o celular no ouvido e aproveitei para perguntar o que estava acontecendo. Disseram-me que uma das operadoras de telefone móvel havia liberado as ligações, todos/as estavam conseguindo ligar de graça, por isso tanta gente telefonando naquele momento. Observei corpos que passavam uns pelos outros, indiferentes, falando aparentemente sozinhos e em voz alta, como se não vissem ninguém ao seu redor, ligados apenas ao celular. Bauman destaca que “ligados no celular, desligamo-nos da vida” (2005, p. 33), desligamo-nos das pessoas ao nosso redor, daquilo que vemos e observamos, das conversas presenciais, do estabelecimento de relações espontâneas com aqueles/as que estão ao nosso lado. E era exatamente isso que os/as alunos/as faziam naquele momento: optavam por conversar no telefone celular enquanto dispunham de inúmeras possibilidades de interações com os/as colegas que circulavam no saguão. Mantinham-se isolados e indiferentes em meio à multidão.

Recebi poucos termos de consentimento nesta manhã e, inspirada pela situação que presenciava, resolvi apelar para as mensagens no celular, uma vez que no momento da inscrição pedi que deixassem o número para eventuais contatos. Lancei mão, então, de um mecanismo da sociedade de controle<sup>17</sup>, na qual “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social” (VEIGA NETO, 2003b, p. 118). Os telefones celulares - assim como a *internet*, as câmeras de vídeo em locais públicos, os cadastros em bancos de dados, o rastreamento dos cartões de crédito, entre outros - são ferramentas de controle que possibilitam, entre outras coisas, localizar os sujeitos a qualquer tempo, mantendo-os sob constante vigilância. Assim, mandei mensagens para todos/as os que se encontravam na escola naquele momento e, em poucos minutos, vários/as apareceram com os documentos, dizendo que haviam esquecido de entregar. Outros/as vieram dizer que deixaram em casa. O celular mostrou-se, então, uma eficiente estratégia de controle sobre esses/as adolescentes.

No final do recreio, pedi à direção que recolhesse os termos de consentimento daqueles que fossem entregar e resolvi que não retornaria à tarde. Mandei mensagens no celular para os/as alunos/as da tarde, pedindo que deixassem os termos com a vice-direção. Até o final da semana, recebi um total de dezoito termos de consentimento. No domingo à noite, véspera do início do curso, mais uma vez utilizei o celular como estratégia de controle,

---

<sup>17</sup> Segundo Veiga Neto, sociedade de controle “foi a expressão que Michel Foucault usou, em seus últimos escritos, para se referir a uma sociedade cuja ênfase parece recair cada vez menos no disciplinamento precoce e vertical (dos corpos e dos saberes) e cada vez mais no controle permanente, horizontal e minucioso (sobre os corpos)” (2003b, p. 117).

enviando mensagens para cada um/a dos/as inscritos/as, lembrando-os/as do encontro no dia seguinte.

O curso Papo de Adolescente estava prestes a iniciar e eu estava cheia de expectativas: Será que as minhas estratégias de controle surtiriam efeitos? Quantos alunos/as efetivamente participariam? Como seria a dinâmica no grupo focal? Será que compartilharíamos significados?

## **5.2 NARRANDO OS ENCONTROS**

O curso Papo de Adolescente possibilitou o estabelecimento de uma comunidade de interlocutores – adolescentes e pesquisadora – que através das suas narrativas tiveram a oportunidade de problematizar, discutir, construir e reconstruir alguns significados a respeito dos corpos e da sociedade de consumo.

Inicialmente, percorro todos os encontros analisando as múltiplas estratégias e discursos presentes nas narrativas, que vêm produzindo os corpos desses/as adolescentes e ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo. Depois, analiso as narrativas referentes a dois eixos temáticos que elegi: gênero e consumo.

### **5.2.1 Adolescente: que corpo é esse?**

Ao narrar o primeiro encontro, (re)construo as experiências, (re)significando os sentimentos e as expectativas que antecederam a chegada dos/as alunos/as. Cheguei cedo na escola a fim de deixar tudo preparado para o início do encontro. Apesar de ter feito mais inscrições do que pretendia, contando que alguns/as alunos/as desistiriam, arrumei pelo menos vinte lugares na sala. No horário marcado, nenhum/a aluno/a estava presente, o que me fez pensar que eles/as não viriam. Aos poucos, no entanto, eles/as foram chegando e, conforme o esperado, dos/as vinte e cinco inscritos/as, compareceram apenas doze, dando-me indicação de que acertara em inscrever mais adolescentes do que realmente pretendia.

Inicialmente, fizemos uma atividade de apresentação que teve como objetivos discutir o nome pessoal como uma das primeiras marcas identitárias e os mecanismos sociais que produzem as identidades. Além disso, a atividade possibilitou a escolha de apelidos ou pseudônimos pelos

quais os/as adolescentes gostariam de ser identificados/as na pesquisa. Para tanto, cada um/a confeccionou um crachá, conforme as imagens<sup>18</sup> abaixo:

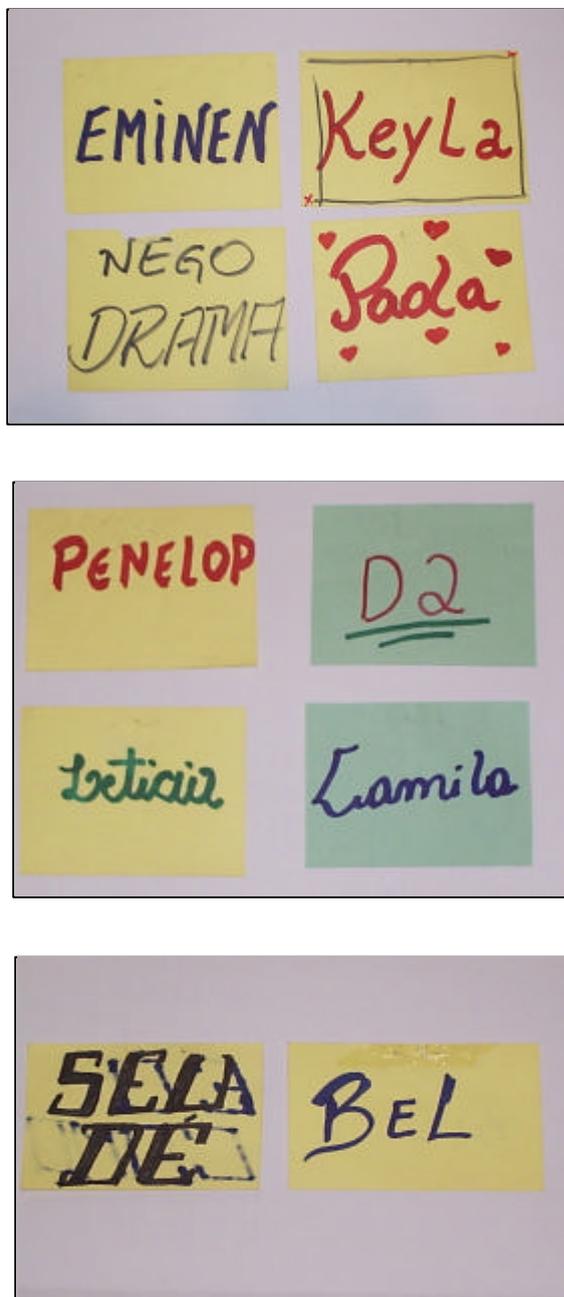


Fig. 4 – Crachás produzidos pelos/as adolescentes participantes do curso.

Os apelidos ou pseudônimos escolhidos foram anunciados para o grupo e cada um/a justificou a sua escolha. Os pseudônimos escolhidos pelas meninas - Paola, Nicolly, Bel, Natasha, Laura, Penelop, Camila, Sabrina e Letícia – foram justificados por expressões como

---

<sup>18</sup> Os crachás do Maninho, da Natasha, da Nicolly e da Laura não foram entregues pelos/as alunos/as no final do curso e por isso não aparecem nas fotos.

“*Eu gosto*” ou “*Eu acho esse nome bonito*”. Já os meninos escolheram nomes de cantores de *rap* dos quais gostavam ou com os quais se identificavam, como Eminem, D2 e Nego Drama, o que indica um processo de identificação. Segundo Woodward, “o conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais [...] para explicar a forte ativação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada” (2005, p. 18). Assim, ao escolherem os nomes de seus ídolos para serem identificados, esses meninos estariam se reconhecendo nesses personagens. Outro aluno escolheu o apelido pelo qual é chamado em sua família – Maninho – e o quinto menino escolheu um pseudônimo que, segundo ele, é *engraçado* – Seu Dé.

Posteriormente, ao se apresentarem para os/as colegas, disseram seu nome, relatando sua origem e justificando, caso soubessem, a razão da escolha deste nome pela família. Nesse momento, discutimos o nome como uma das primeiras formas através das quais nos reconhecemos como pessoas, como uma das primeiras marcas da nossa identidade. Para Souza, “o nome produz marcas carregadas pelo corpo. Tais marcas antecedem à pessoa e, ao serem incorporados no convívio familiar, integram seus processos de identificação, fixando-a numa determinada identidade e grupo” (2005, p. 176). Ao olhar as apresentações, percebi que muitos não sabiam a história do seu nome, e entre os que relataram, a maioria dos nomes tinham sido escolhidos pelos pais ou mães, a partir de filmes ou novelas, conforme os relatos abaixo:

*Nicolly: Meu nome é M. E a história do meu nome é assim... meu pai tava assistindo um filme e escolheu esse nome, assim, por causa que esse nome significa Maria Deusa.*

*Keyla: Meu nome é T. A história do meu nome é assim... a minha mãe tava assistindo uma novela... e aí gostou do nome. Era uma novela, sei que de origem russa, mas meu nome não ia ser T., na verdade, ia ser Nicole, só que meu pai achou que era nome de cachorro porque... [Risos].*

*Eminem: Ah, é W. É daquelas letrinhas que cai de filme, minha mãe tava vendo um filme e viu meu nome lá! [Olha para os meninos e ri, os outros riem também]. Mas é! Eu gosto do nome.*

*Seu Dé: [Risos] Seu Dé. Meu nome é M. Eu sei que me botaram por causa de um filme... com Marlon Brandon. Aí... ficou com esse nome que eu acho legal.*

Ao escolher um determinado nome para o/a filho, a família institui uma das primeiras marcas identitárias, e apesar dessa prática parecer corriqueira, nela “integram-se diversos elementos e tipos de relações, como os desejos, os sentimentos, as relações de poder e de gênero entre o pai e a mãe, as tradições nos nomes dos antepassados, a posição dos ícones

religiosos ou artísticos” (SOUZA, 2005, p. 175). A história de como esse nome foi escolhido, mais do que um simples “contar histórias”, constitui esses sujeitos e, de certa forma, fabrica-os.

No segundo momento do encontro, os/as alunos/as se organizaram em dois grupos, espontaneamente, e criaram personagens adolescentes, sendo que um grupo – formado por sete alunas – produziu uma menina e o outro – formado por quatro alunos e uma aluna – produziu um menino. Além de criar a imagem da sua personagem, cada grupo inventou uma história para ela. Com essa atividade, pretendia problematizar os corpos como híbridos e os marcadores identitários “ditos” da adolescência a fim de discutir representações culturais que circulam nos discursos sobre a beleza, a obesidade, a doença, os modos de ser, como importantes para o estudo dos corpos.

Durante o trabalho nos grupos, as discussões foram gravadas e essa estratégia possibilitou perceber a emergência de muitas discussões sobre os corpos e, em especial, corpos adolescentes, que possuíam algumas marcas que os qualificavam como tais. Segundo Figueira, “vivemos um momento em que o culto ao corpo se tornou quase uma obrigação [...] Os corpos não só se tornaram mais visíveis como foram, também, objetos de investigação. Sobre eles se criam imagens, discursos, formas de admirá-los, de negá-los, de representá-los” (2003, p. 124). Nesse sentido, observamos que as representações de corpos que circulam nas diversas pedagogias culturais vêm capturando esses/as adolescentes, conforme se pode perceber nas falas<sup>19</sup> a seguir:

- Tem que fazer ela bem magrinha.*
- *É, é melhor magrinha.*
- *Quantos anos vai tê essa menina aí?*
- *Ah, quinze anos... A idade ideal pra gente.*
- *Essa guria é uma moderna, uma muito moderna.*
- *Ela é chic, não podemos esquecê desse detalhe. [Discussão no grupo das meninas]*
  
- *Ah, mostra que o cara é grafiteiro, faz um cara pixando...*
- *Faz o magrão pixando a parede.*
- *Bota pêlo nele.*
- *Pára aí que eu vô puxá um cabelinho no cave [cavanhaque] dele.*
- *O cara é boy. [Discussão entre os meninos]*

---

<sup>19</sup> Esse excerto com comentários, assim como outros que aparecem nesta dissertação, não apresenta a identificação dos/as adolescentes que falam porque foi produzido durante os trabalhos em grupo, sendo registrado por um gravador, o que dificultou a identificação das vozes.

Nessas falas, pode-se perceber a preocupação em ter um corpo magro, jovem, *chic*, ou seja, dentro dos padrões da moda, e em ostentar determinadas marcas que conferem uma identidade “desejada”, como no caso dos pêlos e do cavanhaque citado pelos meninos, marcas que identificam e posicionam em determinado grupo. Além disso, ao destacarem a idade de quinze anos como a “ideal”, ressaltam a importância que vem sendo dada para essa etapa da vida. A adolescência tornou-se a fase desejada por todos/as. Fischer destaca que “enquanto, do ponto de vista da expectativa de vida, somos mais velhos, do ponto de vista cultural, somos ou devemos ser, sempre e eternamente, jovens. O que vale é possuir a qualidade da juventude” (1998, p. 427). Deve-se chegar à adolescência o quanto antes e permanecer nela o máximo possível: “as crianças pequenas muito cedo são estimuladas a se tornarem adolescentes, são inclusive precocemente erotizadas; e os adolescentes, por sua vez, são convidados a permanecer o maior tempo possível na adolescência” (id., p. 428).

As adolescentes também narraram situações que demonstram a valorização dos corpos magros e “bonitos”. Durante a atividade de produção da personagem adolescente, as meninas destacaram a “boa” alimentação como um dos cuidados para a manutenção dos corpos. Porém, discutiram que nenhum/a adolescente se alimenta desta forma, preferindo chips e refrigerantes, conforme destaque nas falas abaixo:

- *Dúvidas em relação ao corpo.*
- *Se é bonita de corpo...*
- *Éééé! [Todas juntas, coro acompanhado de risos].*
- *A dúvida pode sê por que ela se acha gorda.*
- *Pode sê.*
- *No caso, ela se olharia no espelho e se achava gorda. Se bem que a boneca não é gorda!*
- *Cuidado com o corpo... ah...*
- *Boa alimentação.*
- *Ah, é... boa alimentação.*
- *Não gosta de refrigerante... [Risos]*
- *Ela não é adolescente, por acaso?*
- *Qual é a adolescente que tem boa alimentação?*
- *Nenhuma!*
- *Ninguém, senão não é adolescente!*
- *Só a nossa!*
- *Bastante salgadinho, bastante chips...*

Isso aponta para as múltiplas e fragmentadas identidades que nos constituem. Segundo Hall, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo

continuamente deslocadas” (2005, p. 13). Assim, essas adolescentes vêm sendo interpeladas por discursos sobre como um/a “típico/a” adolescente come e como deveria comer, identificando-se ora com uma, ora com outra identidade, que co-existem e as constituem. Além disso, Sant’Anna (2003) destaca que vivemos uma época de grande visibilidade sobre o tema alimentação, com destaque para pratos de “encher os olhos” e para discussões acerca de alimentação “saudável”. Segundo a autora,

somos levados a jamais esquecer que podemos ser tudo o que queremos, desde que as mudanças alimentares em voga façam parte da nossa rotina. Ou seja, por meio da comida pode-se, por exemplo, mudar a aparência corporal, transformar o estado emocional e reinventar cotidianamente a própria subjetividade (2003, p. 42).

Outro tema discutido entre as meninas foi a sexualidade, em que emergiram falas que evidenciam a preocupação destas adolescentes com o início da vida sexual. Para Castro, Abramovay e Silva, “a iniciação sexual é, portanto um forte rito na vida dos indivíduos e da coletividade, pois é normatizada de acordo com parâmetros sobre a juventude, ciclo privilegiado na simbologia de consumo, mitificada por meio da valorização do corpo e da saúde perfeita” (2004, p. 68). Há uma valorização, por parte da mídia, da sexualidade, sobretudo a dos/as adolescentes, que são interpelados/as por esses significados e se sentem “convocados/as” a responder afirmativamente a esses apelos. Isso pode ser percebido nas discussões feitas pelas meninas durante a atividade de produção da personagem adolescente:

- *Dúvidas em relação à sexualidade.*

- *Ah, é sobre aquela coisa... será que o [diz o nome do menino] faz certo? [Risos] Será que eu vô sabe fazê? [Risos]*

- *Não, Paola, não é isso, é que...*

- *Pode sê...*

- *Tinha que sê a idade certa pra começa... a vida sexual.*

- *Com quem...*

- *É. Podia sê também.*

Essas falas também apontam as representações que vêm sendo produzidas acerca da primeira relação sexual, principalmente para as meninas, que se preocupam com a *idade certa*, com o momento “mágico” em que conhecerão os “mistérios” do sexo. Segundo Fischer, “exagera-se na importância e no mistério da ‘primeira vez’[...] e sublinha-se que isso se reveste de grande seriedade sobretudo para a menina” (1996, p. 227). Assim, essas adolescentes vêm sendo produzidas por discursos que ritualizam a iniciação sexual, instituindo modos “certos”, comportamentos “adequados” e idades “apropriadas” para isso, o que resulta em dúvidas, medos e ansiedades em relação a este “grande ritual”.

A atividade de produção das personagens adolescentes mobilizou os/as participantes do curso, que despenderam um tempo considerável na produção. O resultado foi a criação da Rayssa e do Rafael. A primeira personagem a ser narrada foi a Rayssa:



Fig. 5 - Personagem Rayssa.

*Penelop: É Rayssa da Silva Souza. O nome do pai é Marcelo Souza Rodrigues e o nome da mãe é Vera Lúcia da Silva Souza. Sexo feminino. Data de nascimento 07/09/89. Tem quinze anos. Coisas que ela gosta de fazer é escutar música... escutar música, sair, namorar e ir ao cinema com o namorado. Coisas que não gosta de fazer: limpar a casa, estudar, cuidar dos irmãos. Dúvidas em relação ao corpo: por que ela se olha no espelho e se acha gorda, se bem que é bem magrinha. Dúvidas em relação à sexualidade: a idade certa para iniciar a vida sexual. Marcas no corpo: não tem, é perfeita. Adereços no corpo: piercing na sobrancelha. Roupas que gosta de usar: saia curta, jeans curto, top, baby-look, bota de cano de longo e jaquetinha jeans... [todas as meninas riem]. Esportes: malhar. Lazer: escutar música. Signo: virgens... virgens é ótimo... virgem. Cuidados com o corpo: boa alimentação, produtos de beleza. O que gostaria de mudar no seu corpo: pôr sili... [todas riem] pôr silicone no bumbum. E mudar o nariz. Sonho de consumo: um apartamento para morar sozinha. Ídolo: Reação em Cadeia.*

Comparando a Rayssa produzida pelas meninas com personagens da mídia, algumas semelhanças foram observadas, a começar pelo nome. Rayssa também é o nome de uma personagem da novela América, em exibição no horário nobre da Rede Globo no período em que o curso aconteceu. Como a personagem da novela, a Rayssa produzida tem cabelos lisos, escuros e olhos claros, assim como as duas principais personagens da Malhação daquela temporada, Betina e Jaqueline. Além disso, outros marcadores podem ser identificados, como o bracelete, a forma como o cabelo da personagem foi posicionado no desenho e as roupas curtas, expondo o umbigo e a barriga “magra”.

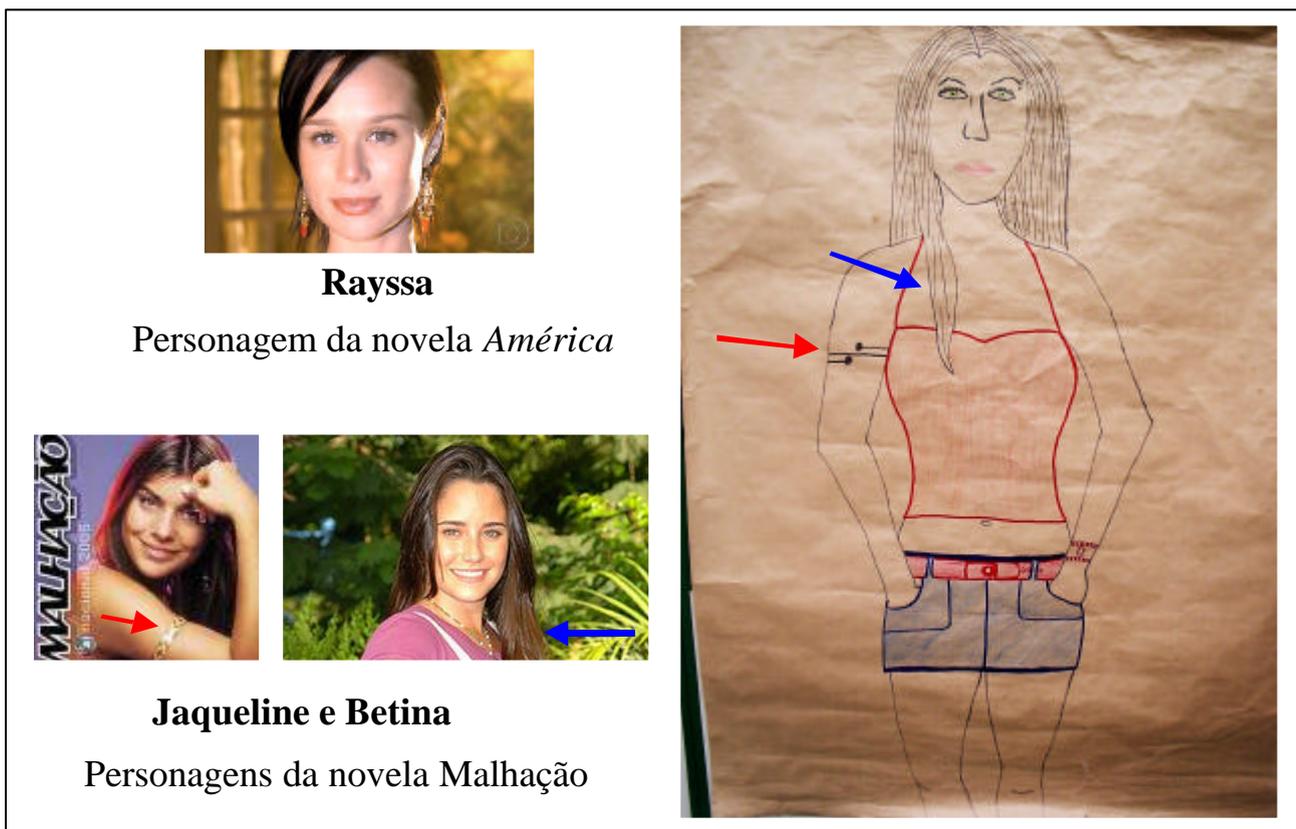


Fig. 6 – Semelhanças entre a personagem Rayssa e personagens da TV.

Para Fischer

a TV – ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significados e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida (2003, p. 15).

Nesse sentido, a TV constitui um local privilegiado de aprendizagens, pois através das narrativas de novelas, anúncios publicitários e programas variados, ensina modos de olhar e de tratar os corpos, modos de ser e de compreender a adolescência e o mundo. Esses significados “de algum modo pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhões de cidadãos brasileiros – ou seja, participam da produção de sua identidade individual e cultural e operam sobre a constituição de sua subjetividade” (id., p. 16).

Uma vez apresentada a Rayssa, foi a vez do outro grupo apresentar o Rafael:

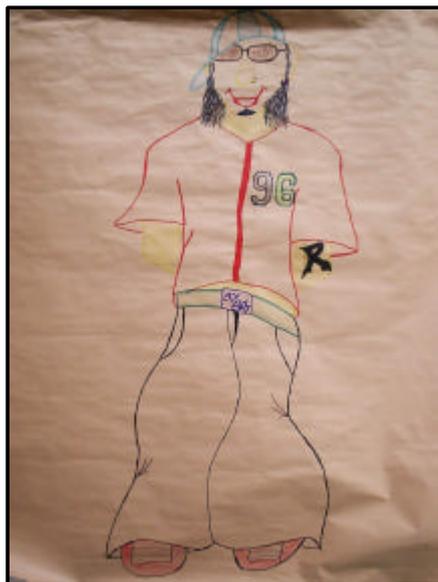


Fig. 7 - Personagem Rafael.

*Eminem: Rafael Mendes Gomes. O nome do pai é José Carlos Mendes Souza e o nome da mãe é Maria Helena Mendes Gomes. É sexo masculino, data de nascimento oito do seis de oitenta e seis, idade dezenove anos... Coisas que ele gosta de fazer: dançar break, escutar rap e andar de skate. Coisas que ele não gosta de fazer: estudar e jogar futebol. Dúvidas em relação ao corpo: largar o vício da maconha. (Risos) Dúvidas em relação à sexualidade: se a namorada aceitaria o uso da camisinha. Marcas no corpo: tatuagem no braço e miopia. Adereços no corpo: brinco e piercing e uso de óculos de grau com sombra. Roupas que gosta de usar: roupas largas, estilo rap. Esporte: skate. Lazer: namorar. Signo: Gêmeos. Cuidados com o corpo: usar creme de barbear. O que gostaria de mudar no seu corpo: gostaria de ser mais alto. Sonho de consumo: ter uma vida social que agradasse seus pais. Ídolo: Marcelo D2.*

Analisando as características do Rafael, pode-se perceber algumas marcas corporais que possibilitam uma identificação com o cantor de *rap* Marcelo D2, como o boné, as roupas largas, o cavanhaque e a tatuagem – conforme é possível perceber na figura a seguir. Além disso, nas características do Rafael essa identificação já havia ficado clara, pois foi destacado que ele gostava de *rap* e tinha como ídolo o referido cantor.



**Marcelo D2**  
Cantor de *rap*

Fig. 8 – Semelhanças entre o Rafael e o cantor Marcelo D2.

Segundo Bauman, “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso” (2005, p. 30). Assim, as identidades estão relacionadas ao pertencimento, ao identificar-se com alguém, com algum grupo social ou com um determinado estilo, como acontece com os adolescentes desta pesquisa em relação ao *rap* e ao cantor Marcelo D2. O autor destaca que

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (id., p. 17).

Após a apresentação das personagens, houve uma grande discussão sobre as características do Rafael e da Rayssa, quando, mais uma vez a questão da identificação se destacou. Os/as alunos/as narraram semelhanças com o Rafael e a Rayssa nos modos de vestir, no estilo e nos padrões idealizados de corpo, apontando marcas que posicionam o indivíduo, demarcando o pertencimento desse grupo social denominado “adolescente”:

*Eminem: Por exemplo, esse boneco tem uma tatuagem, boné pro lado, roupa bem larga, esse tipo de coisa seria de adolescente, assim...*

*Paola: Normal.*

*Penelop: Que gosta de rap.*

*Seu Dé: Bem louco, o cara.. [Todos riem]*

*Raquel: Esse é o tipo de roupa que vocês gostam de usar?*

*Seu Dé: Podia ser gêmeo meu, esse.*

*Raquel: E o que vocês pensam da menina que elas fizeram?*

*Letícia: Normal.*

*Raquel: É? É o tipo de menina que a gente encontra por aí?*

*Eminem: É.*

*Raquel: É? E o que vocês pensam ou o que vocês acham dessa menina?*

*[Seu Dé arregala os olhos para a Rayssa e todos riem].*

*Raquel: O que isso quer dizer?*

*Seu Dé [sacudindo a cabeça afirmativamente]: Não sei, vamos ver... [Morde os lábios e debruça-se na cadeira pra poder olhar a personagem dos pés a cabeça].*

*Raquel: Pode dizer, não tem problema.*

*Seu Dé: Vamos ver, o que eu posso dizer... É um mulherão pra mim!*

*Raquel: Vocês estavam com uma preocupação bastante grande com o visual, né? [Referindo-se ao grupo que criou a Rayssa] Com a questão de ela ser chic, de ela ser bonita, de ela ser perfeita... [O grupo ri]. Por que a gente tem tanto essa preocupação de ser chic, ser bonito, ser perfeito?*

*Penelop: A primeira impressão é a que marca.*

*Seu Dé: Porque eu acho que hoje em dia se dá muito valor pra beleza. A gente vê primeiro aquela parte. Ah, ela tem um tremendo rabão [Risos de todos/as]. Isso é o que a gente olha hoje em dia.*

Além da questão da identificação, que fica bem clara na fala do Seu Dé ao referir-se ao Rafael dizendo que *podia ser gêmeo meu*, surge a representação do corpo erotizado e sensual, do *mulherão*, da adolescente que expõe o corpo e *tem um tremendo rabão*, marcadores que vêm sendo representados – principalmente na mídia – como “tipicamente” femininos e “apreciados” pelos homens. A beleza e a sensualidade aparecem como aspectos muito valorizados, afinal, como afirma a Penelop, *a primeira impressão é a que marca*. Fischer (1996) destaca que a obsessão pelo corpo perfeito e a obrigação da beleza vêm se tornando um imperativo cada vez mais forte, principalmente para a mulher. Imagens de corpos “perfeitos” circulam nas diversas pedagogias culturais, produzindo nesses/as adolescentes

representações sobre como um corpo deve ser. Segundo Goellner, “não é sem razão que o corpo jovem, produtivo, saudável e belo é um ideal perseguido por um número infinito de mulheres e homens do nosso tempo” (2003, p. 33). Além disso, essas pedagogias (re)produzem e fazem circular discursos que enfatizam a responsabilidade de cada um pelos cuidados de si, ou seja, a aparência, a saúde e a beleza (ou a falta delas), resultam das opções individuais. A autora destaca que a valorização exacerbada da imagem tem levado as pessoas a perceberem que “o corpo é o local primeiro da identidade, o *locus* a partir do qual cada um diz do seu íntimo, da sua personalidade, das suas virtudes e defeitos” (id., p. 39). Desta forma, as preocupações com a aparência, com a beleza e a perfeição estariam relacionadas a essa “leitura” das marcas corporais, feita a partir da *primeira impressão*. Um corpo bonito seria, então, indicativo de características identitárias “desejáveis”.

Ao analisarmos as discussões realizadas nos pequenos grupos – quando supostamente ninguém estava ouvindo, apesar de todos/as saberem que estavam sendo gravados/as - e o que foi efetivamente dito durante a apresentação das personagens, percebemos um certo “filtro” separando o que realmente se quer falar daquilo que pode ser falado, como por exemplo, nas falas das meninas sobre o tipo de alimentação “típica” dos/as adolescentes:

- *Boa alimentação.*
- *Ah, é... boa alimentação.*
- *Não gosta de refrigerante... [Risos]*
- *Ela não é adolescente, por acaso?*
- *Qual é a adolescente que tem boa alimentação?*
- *Nenhuma!*
- *Ninguém, senão não é adolescente!*
- *Só a nossa!*
- *Bastante salgadinho, bastante chips...*

Embora tenham concordado que adolescentes comem salgadinhos e refrigerantes, na ficha da personagem registraram alimentação saudável e durante a apresentação, não mencionaram a discussão. Também percebemos isso nas falas relacionadas à mãe da personagem, em que foi dito que ela era casada, atribuindo a essa marca um certo *status*, conforme as falas:

- *Se ela era da Silva, da Silva Souza, porque é o nome da mãe, não é?*
- *Não.*
- *É.*
- *Da mãe é Vera Lúcia...*
- *... da Silva...*

- ... Souza.
- *Claro, ela é casada!*
- *Ela é casada, ela é chic.*
- *Ele dá pra ela o Souza [Risos].*
- *É uma mulher chic [Risos].*
- *Ela não mora junto...*
- *Quase todo mundo se ajunta, ela não se ajuntô!*
- *É, é, ela é casada! [Risos]*
- *No tempo dela ainda casavam, né!*

Essas situações levaram-me a pensar no funcionamento de um dos mecanismos de interdição do discurso – o “ritual da circunstância” (FOUCAULT, 2004), em que no espaço privado, onde o grupo conversava entre si sobre as características das personagens, emergiram significados sobre o que é ser adolescente, o que é ser casado/a, ser bonito/a, ser saudável que, durante a circunstância da apresentação e discussão no grande grupo não foram mencionados. Segundo Foucault (2004), a produção do discurso é controlada e selecionada por um certo número de procedimentos, entre os quais o mais evidente é a interdição: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (id., p. 9). Nesse sentido, as circunstâncias geram o que se diz e o sujeito modifica-se na relação, na circunstância.

Encerramos as discussões nesse dia em função do horário, pois eu precisava dar aula e quando bateu o sinal para o primeiro horário da noite, ainda estávamos empolgados no debate. Foi com certo pesar que dispensei o grupo e salientei que estaria esperando por eles/as no dia seguinte.

### **5.2.2 Meu corpo, teu corpo, nosso corpo**

Ao chegar na frente da escola, fiquei surpresa em encontrar alguns/as alunos/as por ali, conversando e esperando por mim. Eles/as se ofereceram para me ajudar a carregar o material que usaríamos naquele dia, perguntando o que faríamos e demonstrando empolgação com as atividades. Aos poucos, os/as outros/as participantes foram chegando e começamos a trabalhar. Inicialmente, os/as alunos/as preencheram uma ficha igual a que foi feita para as personagens, falando sobre as suas características pessoais. Depois, essas fichas foram apresentadas, discutidas e relacionadas com as características do Rafael e da Rayssa, a fim de discutir as construções de corpos e identidades adolescentes, bem como problematizar as marcas do consumo na constituição das identidades.

Nas discussões, alguns discursos se destacaram, como nessas falas, onde eles/as relataram atividades que gostam de fazer, quando houve um destaque para *ir às festas* e *escutar música*, mostrando alguns códigos que são partilhados no mesmo grupo e que demarcam padrões de comportamentos “ditos” de adolescentes.

*Nego Drama: Eu gosto de escutar música, prefiro rap e gosto de ir pras festa.*

*Seu Dé: Eu gosto de dormir, jogar futebol, ouvir música e sair pras festa.*

*Keyla: Eu gosto de ir no cinema, ver televisão, escutar música, até estudar um pouquinho.*

*Laura: Eu gosto de dançar, de escutar música, de caminhar e de escrever.*

*Nicolly: Eu gosto de escutar música, dançar, sair com os amigos e ir pras festas.*

*Paola: Eu gosto de escutar música, ir as festas e sair com os amigos.*

*Camila: Eu botei sair e escutar música.*

*Penelop: Eu gosto de ir pra festa, de ouvir música com as minhas amigas e... só.*

*Raquel: Por que vocês gostam tanto de festa?*

*Paola: Porque é bom. Porque tem bastante gente da nossa idade... a gente se diverte...*

*Seu Dé: Desculpa falar, gurias, mas tem bastante mulher, também...*

*Paola: Tem bastante homem...*

*Seu Dé: Visse, visse... É só falar que elas falam, também.*

As atividades destacadas são representativas do que se considera como “tipicamente” adolescente. Segundo Chmiel, “prácticas tan cambiantes como la moda, el uso del tiempo libre, los deportes, los consumos, las dietas, los gustos, las músicas, todo esto en claves muy precisas, otorgan ‘legítima juventud’ a quienes están dispuestos a practicar rigurosamente los rituales” (1996, p.87). Escutar música, ir a festas, dançar, sair com os amigos e namorar são “rituais” da juventude, construídos a partir de representações de adolescentes que circulam principalmente na mídia. A autora destaca que ao atribuir determinadas características aos/às adolescentes, não se desconsidera a diversidade existente, mas ressalta que essa caracterização “pretende describir al ‘joven legítimo’, una construcción histórica y social, un modelo eminentemente urbano, en cuya imposición influyen los medios masivos de comunicación” (id., p. 87). Ao representar adolescentes, a mídia vem (re)produzindo significados sobre a adolescência que acabam por constituir padrões de comportamento e preferências desse grupo social. Segundo a autora, as festas constituem um espaço-tempo eminentemente adolescente, espaço de diversão, de encontro, de exhibir seu corpo e sua aparência:

son sitios dedicados a mirar y ser mirado, a disfrutar y ser disfrutado. Los gestos y la diversión deben evidenciar un individuo legítimamente joven, merecedor de tamaña fiesta, que pueda comunicarse dentro de esta cultura que prioriza el *feeling* por encima del lenguaje abstracto de las palabras (por ello es importante el volumen de la música) (id., p. 96).

Além disso, o fato de todos os meninos ressaltarem em seus dados que gostam de futebol, ao contrário da personagem Rafael, chamou-me a atenção, levando-me a questioná-los sobre isso, pois sendo adolescente como eles, por que a personagem não partilhava do gosto por esse esporte considerado “preferência nacional”? Os meninos justificaram desta forma:

*Seu Dé: Por que o cara é malandro, na real, pá e tal...*

*Raquel: Ele é malandro?*

*Nego Drama: É.*

*Laura: Ele fuma maconha, é meio doentinho...*

*Seu Dé: É, ele não consegue correr, tem falta de ar... [Risos] Ele não tem preparo, não tem pulmão.*

*Nego Drama: Pros mais antigos, quem escuta rap na maioria das vezes é marginalizado.*

*Seu Dé: É drogado.*

*Eminem: Por que a maioria das pessoas que andam assim se, por exemplo, se uma pessoa mais de idade olha, acham que fuma maconha.*

Entendo que, no imaginário social, gostar de *rap*, vestir as roupas características desse estilo e ostentar os seus símbolos vêm, muitas vezes, atrelado à representação do “ser maconheiro” e esse processo constrói os demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma e aqueles que ficam às suas margens (LOURO, 2001). Assim, os meninos reafirmaram que as características atribuídas ao personagem – calças largas, boné, *moleton* largo e colares bem grossos – foram relacionadas com os significados produzidos acerca das pessoas que, assim como eles, gostam de *rap*. Para Louro, “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (2001, p. 12). Os adolescentes destacaram que esses marcadores produzem preconceito, pois ao ostentar no corpo os símbolos do *rap*, eles passam a ser reconhecidos e marginalizados, o que pode ser percebido nas falas abaixo:

*Seu Dé: Eu acho que ele atravessa preconceito porque tem muitas pessoas mesmo que olham assim e acham que ele é o que... acham que ele é um...*

*Eminem: ... que ele é marginal.*

*Seu Dé: É!*

*Eminem: Muita gente acha que pra sê uma pessoa normal tem que andá com, por exemplo, calça jeans, camisa de botãozinho, sem boné, cabelo bem feito.*

*Seu Dé: Camisa abotoada...*

*Nego Drama: Por causa do tipo da música. O tema que fala a música é... O cara é marginalizado.*

*Raquel: Então existe muito preconceito em cima do visual e em cima do gosto pelo rap.*

*Nego Drama: É. Eu mesmo quando comecei a usá roupa larga, até a minha mãe perguntô por que que eu tava usando, porque ela vem da campanha e, assim, o pessoal mais de idade tem preconceito com o estilo do cara, né, com o jeito do homem andá.*

*Seu Dé: O meu pai também, meu.*

*Nego Drama: Por isso daí o cara tem que passa um monte de preconceito pra...*

*Eminem: É, uma vez eu tava mais ou menos assim [Aponta a roupa que está vestindo] no Nacional e uma mulher achô que eu ia assaltá ela. Mas eu estava apenas esperando minha mãe. Aí eu fiquei de cara com a mulher, a mulher saiu com uma...*

*Seu Dé: Minha mãe mexe com os meus fundilhão que eu ando às vezes.*

*Eminem: Minha mãe veio e a mulher pegou e saiu pra lá.*

*Seu Dé: Ela chega assim... Que isso?*

*Raquel: Tu tava parado e ela achou que tu eras um assaltante?*

*Eminem: É, eu tava parado na porta, aí a minha mãe... Aí a mulher achou que eu era daqueles cara pedindo dinheiro. Aí bem na hora, bem na hora que eu entrei no Nacional pra ajudá a pegá as compras, a mulher achou que eu ia roubá ela e saiu correndo pro outro lado. [Todos riem]. Eu achei graça!*

Assim, as mães, os pais, o pessoal mais de idade e a mulher no Nacional, ao observar esses corpos adolescentes, identificam determinadas marcas que instauram diferenças e preconceitos, afinal, segundo Louro, “as marcas devem nos ‘falar’ dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambigüidade – suas identidades” (2000, p. 61). Ostentar essas marcas posiciona esses meninos, marcando suas identidades como “marginalizadas”.

As discussões também apontaram a emergência de discursos sobre beleza e sobre culto ao corpo, demonstrando a preocupação desses/as adolescentes em ter um corpo esculpido, “malhado”, de acordo com os padrões apresentados em diversas instâncias e pedagogias culturais, como nas revistas, nas novelas e programas de televisão, nos filmes, na venda de produtos e serviços pela publicidade, nas academias, entre outros, onde “o corpo, ao mesmo tempo que se exhibe e é exibido, torna-se também objeto de diferentes anseios e desejos (FIGUEIRA, 2003, p. 124). Assim, esse corpo idealizado torna-se o padrão a ser perseguido e desejado pelos/as adolescentes, como é possível perceber nas falas abaixo, no que se refere a aspectos que gostariam de mudar nos seus corpos:

*Eminem: Ah, sê um pouquinho mais alto.*

*Nego Drama: Pra mim tava bom, só queria perder um pouco a barriga.*

*Eminem: Ah, pra mim também.*

*Nego Drama: Pra andar sem camisa. Tá na forma.*

*Eminem: Tá feio, o negócio.*

*Seu Dé: Queria tê tórax, tórax! [Todos/as riem].*

*Raquel: Querias ter o tórax maior?*

*[Seu Dé faz pose ressaltando o tórax].*

*Nego Drama: Pô, faço abdominal pra perder a barriga e não consigo.*

*Seu Dé: Faço apoio em casa, mas não adianta droga nenhuma.*

*Paola: Ah, eu queria sê mais alta, queria sê tanta coisa!*

*Raquel: Querias ser mais alta. O que mais?*

*Paola: Ah, sei lá! Não gosto dos meus cabelos.*

*Raquel: Como é que tu querias que fossem os teus cabelos?*

*Paola: Ah, sei lá! Não assim, desse jeito. De outro jeito! Assim, nos outros eu gosto de um monte de tipo de cabelo, mas em mim eu acho que não ia ficá legal. Eu gosto de cabelo cacheado. Só nas pontas. E eu queria sê bem mais alta!*

*Nicolly: Ah, eu também queria sê um pouquinho mais alta, me acho muito baixinha.*

*Laura: Gostaria de ser mais magra.*

*Keyla: Sê mais alta e tê menos barriga.*

*Penelop: Eu queria sê mais magra, sê um pouquinho mais baixa pra podê bota um salto mais legal e que meus cabelos não fossem... assim [Risos]. Se não coloco um salto e fico gigante! Sei lá, fico gigante.*

Ter um corpo esculpido, sem barriga, magro, ter uma altura “padrão” e cabelos bonitos são características almeçadas por esses/as adolescentes. Conseguir esse corpo é visto como uma opção individual e “depende do esforço, da dedicação, da disciplina e dos cuidados de cada um/a para construí-lo” (FIGUEIRA, 2003, p, 126). Assim, fazer abdominais, apoios e regimes alimentares são estratégias para alcançar o objetivo maior – o corpo “perfeito” – banindo as marcas indesejáveis, como a barriga saliente, a gordura e a flacidez. Segundo Vaz, o corpo

deve purificar-se de seus piores males: a gordura, a flacidez e a feiúra. Não é à toa que o quesito boa aparência se torna um distintivo importante no mercado, que começa a excluir os obesos, vítimas preferenciais da fúria persecutória dos modelos idealizados ou preferenciais de corpo ( 2003, p. 67).

Esses modelos idealizados são, obrigatoriamente, magros/as, rijos/as, jovens e belos/as. Entre todos os “males” dos quais o corpo deve purificar-se, a obesidade tem sido um dos mais apontados. Segundo Fichler, “uma das características de nossa época é a sua lipofobia, sua obsessão pela magreza, sua rejeição quase maníaca à obesidade” (1995, p. 69). Nesse sentido, os/as “gordos/as” vêm sendo produzidos/as por discursos que relacionam a obesidade à doença, à falta de auto-estima, à feiúra, à vergonha, entre outros. Podemos perceber isso na fala abaixo:

*Laura: Tem uma guria da minha aula que... A gente tava falando sobre preconceito porque a gente tem que fazê uma redação. E ela meteu o pau nos gordo, disse que gordo é falta de vergonha na cara, que... Mas ela é bem magrinha. Ela é bem magrinha!*

Esse discurso – de que ser gordo/a é *falta de vergonha na cara* – traz um julgamento moral que freqüentemente se faz contra eles/as: de que são os únicos responsáveis por sua

“condição” uma vez que são “incapazes” de se controlar. Fichler destaca que “os gordos são considerados transgressores; eles parecem violar constantemente as regras que governam o comer, o prazer, o trabalho e o esforço, a vontade e o controle de si” (1995, p. 74). A regra é que cada um/a seja responsável por si mesmo, pelo seu corpo, pela sua aparência, pela saúde e pela beleza que tem ou deixa de ter.

Os/as adolescentes vêm sendo capturados/as por esses discursos que exaltam os corpos magros em detrimento à obesidade. A preocupação em se manter magro e em exibir um corpo com a musculatura “bem definida”, de acordo com os modelos idealizados de corpo, ficou evidente em várias falas:

*Penelop: Ah, tem que sê magro!*

*Keyla: Tem que sê magro!*

*Natasha: Tem que sê gostosa!*

*Raquel: E o que é ser gostosa? O gostoso ou a gostosa...*

*Natasha: Ele vai tê barriga tanquinho, um peito legal e braço.*

*Raquel: E a mulher?*

*Natasha: A mulher é a mesma coisa, vai tê peitão, coxa...*

*Raquel: E vocês acham que todo mundo tem que ser magro?*

*Keyla: Não, mas...*

*Seu Dé: Isso daí foi a mídia que impôs. Quanto mais magro, mais atraente.*

*Eminem: Tem mais chance de sê modelo, tem mais chance de fazê alguma coisa, uma carreira de ator ou alguma coisa.*

*Seu Dé: Mais é o mercado, entendeu?*

Assim, diferentes pedagogias em circulação – músicas, filmes, revistas, imagens, propagandas, novelas, *sites*, etc. – vêm (re)produzindo representações de corpos, instituindo o que é considerado belo, “gostoso”, jovem e saudável. Embora reconheçam que a “ditadura da magreza” seja uma imposição principalmente por parte da mídia, os/as adolescentes vêm sendo capturados/as por esses discursos, sendo produzidos/as neles e por eles, como se percebe nas afirmações feitas no trecho anterior: *Tem que sê magro!* Além disso, a valorização do corpo “em forma”, do “braço”, do tórax bem definido, da coxa rija e bem malhada, vem acompanhando a proliferação das imagens de corpos cada vez mais desnudos. Goellner destaca que a ênfase “na liberdade do corpo no que respeita a sua exposição e desnudamento nos espaços públicos caminha passo a passo com a valorização dos corpos enxutos e ‘em forma’ onde o excesso, mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado” (2003, p. 38).

Ao encerrar esse encontro, solicitei aos/as alunos/as que trouxessem para o dia seguinte recortes de jornais, revistas ou encartes publicitários mostrando produtos, serviços e bens que eles/as geralmente consomem ou que gostariam de consumir.

### **5.2.3. Adolescentes: consumidores do século XXI**

O terceiro encontro teve como tema principal o consumo, que será analisado em capítulo à parte. Nesse dia, meus objetivos eram problematizar as relações de consumo e a influência da mídia nesses processos, bem como discutir o consumo como forma de pertencimento a determinados grupos sociais. Para tanto, propus aos/as alunos/as que confeccionassem um painel feito a partir da colagem de imagens de bens, produtos e serviços que geralmente consomem ou que gostariam de consumir. Levei material para a produção do painel, com revistas variadas, cola, tesoura e canetas coloridas. Como eu já esperava, ninguém trouxe os recortes que eu havia solicitado no dia anterior, mas o trabalho foi feito sem maiores problemas com o material que eu havia trazido.

Enquanto eles/as trabalhavam, pude observá-los/as com mais atenção e percebi a espontaneidade com que conversavam e discutiam as imagens escolhidas. Nesse dia, eles/as realmente constituíram um grupo, trabalhando em equipe, compartilhando idéias, procurando imagens uns/as para os/as outros/as e demonstrando prazer em realizar a atividade proposta. Ao contrário dos dias anteriores, em que era perceptível um certo constrangimento entre eles/as, visto que a maioria não se conhecia, nesse encontro conversavam muito à vontade, dando a impressão de se conhecerem a muito tempo. Nesse momento, posicionavam-se como sujeitos deste grupo social denominado adolescente, partilhando códigos, linguagens e significados.

Após um tempo considerável para a confecção do painel, os/as alunos/as apresentaram sua produção, justificando suas escolhas. Procedemos a uma discussão acerca do que foi apresentado, problematizando as escolhas e a influência da mídia e da sociedade de consumo nestes processos.

As problematizações sobre as relações de consumo fizeram emergir representações de um ideário de consumo que independe da classe social, e que de alguma forma confere a esses corpos uma identidade de pertencimento a este grupo designado como adolescente. Isso ficou evidente nas escolhas dos produtos e serviços consumidos ou que gostariam de consumir, como tênis de marca, cds de grupos da moda, roupas de uma determinada *grife*, academias de ginástica, viagens, etc. Esses/as adolescentes também são produzidos pelos discursos de uma

sociedade que valoriza determinados bens, como carros, casas com piscina, motos, transatlânticos e celulares de última geração.

Os painéis produzidos e as análises referentes a esse encontro estão no capítulo seguinte desta dissertação, no eixo temático “adolescentes, corpos e consumo”.

#### **5.2.4. Espelho, espelho meu**

No quarto encontro, buscamos debater sobre os padrões “idealizados” de corpos determinados pela cultura hegemônica, bem como discutir de que forma as diferentes instâncias culturais vêm construindo esses corpos “idealizados”. A atividade desenvolvida foi a apresentação de um vídeo da série “Sexualidade: Prazer em conhecer”, produzido pela Fundação Roberto Marinho em parceria com a Scheringer do Brasil. Para assistir ao vídeo, sentamos em semicírculo e cada um/a ia fazendo anotações durante a exibição, registrando idéias e aspectos que considerasse significativos. Após a apresentação do vídeo – que abordava temas como padrões de beleza, o que significa ser bonito/a, uso de anabolizantes, corpos “malhados”, cirurgias plásticas, próteses de silicone, exploração dos corpos nas propagandas, vaidade, entre outros - houve a discussão desses assuntos pelo grupo.

Inicialmente, discutimos o que significa ser bonito/a e as discussões mais uma vez apontaram para as múltiplas identidades que nos constituem, contraditórias e fragmentadas, mostrando que o sujeito é uma forma mutável em relação a si e aos outros. Apesar de nos dias anteriores eles/as terem destacado a importância de ser magro/a, bonito/a e terem produzido dois adolescentes “padrão” – o Rafael e a Rayssa - neste encontro eles/as afirmaram que a aparência não é tudo, que o importante é sentir-se bem, que o que vale é o interior, conforme as falas abaixo:

*Raquel: O que é ser bonito pra vocês?*

*D2: Eu acho que é tê a própria personalidade, não ir pelos outros.*

*Maninho: É se sentí bem com si mesmo.*

*Paola: Às vezes a pessoa é bem bonita, assim, mas é antipática e isso torna ela feia. Mas a gente sempre quando olha, assim, a primeira coisa é por fora.*

*Natasha: Às vezes a pessoa pode sê feia e a gente descobre que ela é legal e da acaba ficando mais bonita.*

*Raquel: O que faz uma pessoa ser bonita?*

*Penelop: O conjunto.*

*Paola: Eu acho que é a simpatia.*

*Penelop: Tem que sê ela mesma, também.*

*Natasha: Eu acho que é pelo modo de agir. Não adianta, por exemplo, uma mulher tê corpo bonito e... Ela não vai sê a “boa”. Tem que vê o modo de agir, o jeito dela, a simpatia. Como ele falou, o carisma... Pra mim é isso.*

*Letícia: A personalidade. É como ela é por dentro.*

Natasha: Isso.

D2: *Eu me sinto bonito quando eu tô feliz. Quando eu tô feliz, aí eu tô bem.*

Raquel: *O visual não influi em nada?*

D2: *O que importa é me sentir bem.*

Raquel: *Como é que tu te sentes bem?*

D2: *Com a roupa, assim?*

Raquel: *Como é que tu te sentes bem, feliz...*

D2: *Eu me sinto bem quando eu visto, assim, roupas com os meus ídolos, dos grupos de rap, que são pessoas que têm o dom da palavra pra mostrá as dificuldades do nosso país. Eu gosto.*

Os/as adolescentes destacaram em suas falas que a personalidade, a simpatia e o carisma são traços que instituem beleza, ressaltando que *o que vale mesmo é a beleza interior*. Sentir-se bem faria uma pessoa sentir-se bonita. Segundo Fischer,

as práticas de cuidar de si mesmo e operar sobre si parecem jamais desvencilhar-se dessa cisão entre o dentro e o fora. Devemos incessantemente concentrar-nos em nós mesmos, especialmente as mulheres, e buscar as regras de como atingir um belo corpo; mas, ao mesmo tempo, devemos afirmar que nossa verdade é de outra ordem, que a verdadeira saúde e a verdadeira beleza estão na alma, ainda que cotidianamente sejamos incitados a querer, de fato, a perfeição externa, até porque ela é mais festejada, mais valorizada e mais bem remunerada. Faz parte da constituição de si mesmo a afirmação pública de que se deseja prioritariamente aperfeiçoar o interno, desde que haja um trabalho árduo sobre o corpo, em direção às formas perfeitas. Já não nos envergonhamos de confessar nosso medo do envelhecimento, da morte, do peso em excesso: mas há que sublinhar a juventude da alma, a beleza do espírito, que devem acompanhar, mesmo que só como palavra, toda a tecnologia das dietas e exercícios físicos (1996, p. 157).

Nesse sentido, apesar de se afirmar que a “verdadeira” beleza está na alma, e se destacar atributos como *simpatia*, *carisma* e *personalidade*, há todo um investimento em tecnologias do corpo, com o uso dos mais variados produtos de beleza, dietas, academias, massagens, lipoaspirações, cirurgias plásticas, enfim, todo um aparato voltado para a manutenção deste corpo que deve manter-se belo e “em forma”. Os/as adolescentes são incitados a buscarem a beleza e a “perfeição” corporal e, ao mesmo tempo, exaltarem as “qualidades” interiores e a “beleza” de espírito. Além disso, na fala do D2 é possível perceber o quanto esses discursos, aparentemente tão antagônicos, estão imbricados e vêm produzindo múltiplas posições de sujeito. D2 afirma que se sente bonito quando está feliz, mas em seguida relaciona esta felicidade e o *sentir-se bem* com o seu visual e com as roupas que veste. Essas falas mostram um embate entre os discursos sobre a beleza interna e a beleza externa, mostrando um corpo dicotomizado. Mostram, também, que as identidades adolescentes não são unas, coerentes, mas sim inscritas por diversos discursos – da aparência,

dos corpos “bonitos”, da moda, da beleza interior – mostrando, através dessas “contradições”, suas lutas e os “múltiplos que nos habitam” (SOUZA, 2001). Segundo Louro

essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos (2004, p. 51).

Essas diferentes posições de sujeito, contraditórias e articuladas, também ficaram evidentes ao discutirmos as cirurgias plásticas, pois apesar de afirmarem que *o interior é o que vale*, foram unânimes em dizer que se submeteriam a uma intervenção cirúrgica se tivessem algum “defeito grave”, como orelhas ou nariz muito grande:

*Raquel: O que vocês pensam sobre a questão das plásticas que apareceu no vídeo?*

*Letícia: É que nem ela falô, se for uma coisa assim, que tá incomodando, que é necessário, aí tudo bem. Mas algo assim, só por fazê, só por vaidade...Se é uma coisa normal, eu não acho legal.*

*Raquel: O que tu achas que seria um caso necessário? Me dá um exemplo.*

*Letícia: Sei lá, alguém que tem um nariz grande, assim, imenso, uma orelha demais... Mas sendo normal, não precisa.*

*Raquel: Bom, então se tu tivesses uma orelha de abano ou um nariz grande, tu farias uma plástica?*

*Letícia [Concorda, acenando afirmativamente com a cabeça]. Até porque não é tanto pela gente, mas é que acabam debochando, mexendo e acaba que isso te deixa super mal, assim, então eu acho que eu faria.*

*Raquel: Um nariz grande é um defeito? Uma orelha de abano é um defeito?*

*Paola: Ah, mas todo mundo fica mexendo, botando apelido...*

*Letícia: É, debocham...*

*Maninho: Eu acho que se a pessoa não se sente bem com algum defeito, seria legal fazer.*

Essas narrativas e comentários apontam a emergência da representação do “defeito” como algo que incomoda e que precisa ser “corrigido”, como é o caso da forma e do tamanho de orelhas e nariz. Segundo Louro, “seria pertinente, antes de tudo, indagar sobre os significados que, neste momento e nesta cultura, estão sendo atribuídos a uma dada aparência corporal” (2000, p. 62). Numa sociedade onde as imagens de corpos circulam e se multiplicam em inúmeros artefatos culturais, “padronizando” a aparência de homens e mulheres, orelhas e narizes muito grandes são significados como “defeitos” e passam a ser marcadores de diferenças, uma vez que não aparecem nos corpos exibidos na mídia. Revistas, propagandas e programas variados incitam a identificação e a procura dos “erros do corpo”, e

oferecem as respectivas soluções, “se for necessário, na própria medicina, que poderá corrigir ‘deformidades’” (FISCHER, 1996, p.). Assim, parece “natural” para esses/as adolescentes se submeterem a uma cirurgia a fim de corrigirem um possível “defeito” e serem aceitos nos diversos grupos sociais.

As discussões também apontaram a emergência de enunciados associados à normalização e de significados de ser normal/diferente. Ao discutirmos o vídeo “Espelho, espelho meu”, foram produzidos os seguintes comentários:

*Raquel: E quem determina o que é normal e o que não é?*

*Paola: Ah, sei lá, alguém vai lá e pinta o cabelo de uma cor, daí todo mundo pinta!*

*Penelop: Acho que é a mídia, a TV...*

*Letícia: Acho que é pela maioria também, porque onde tem alguém diferente já é estranho.*

*Penelop: É, a gente vê sempre os mesmos tipos, a TV mostra todo mundo igual, aí a gente vê alguém que não é assim e acha estranho.*

*Letícia: A gente tá acostumado a vê aquilo ali, aí vê algo diferente, já acha que não é normal.*

*Paola: Pra mídia, sê normal é tê um corpo perfeito, narizinho pequeno...*

Para esses/as alunos/as, ser “normal” é ser como a maioria apresentada na TV e, nesse sentido, marcas como narizes e orelhas grandes, por exemplo, são inscritas nos corpos como marcadores identitários de “anormalidade”. Mesmo entendendo as identidades como relacionais, ou seja, constituídas em relação a outras identidades e a partir da demarcação simbólica da diferença (WOODWARD, 2005; SILVA, 2005. LOURO, 2000), é evidente que algumas identidades “ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como ‘normais’, básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes” (LOURO, 2000, p. 67). Em relação a essas identidades hegemônicas, as outras são instituídas exatamente como “outras”, como aquelas que escapam à norma e não podem, na maioria das vezes, falar por si mesmas, uma vez que são representadas a partir do olhar hegemônico. Assim, as representações de corpos e identidades que circulam principalmente na mídia vêm engendrando padrões de “normalidade” e “anormalidade”, posicionando esses/as adolescentes nos diversos contextos em que estão inseridos.

Ao encerrar as discussões deste dia, enfatizei que a presença deles/as no último encontro era muito importante para o fechamento do trabalho. Eu estava preocupada porque era sexta-feira, só nos reencontraríamos na segunda e eu temia que eles/as não comparecessem. Com um grupo muito reduzido, as atividades poderiam ficar comprometidas.

### 5.2.5 Corpos adolescentes: corpos “admiráveis”?

Na segunda-feira, cheguei mais cedo para preparar a sala, pois assistiríamos a um *videoclip* em DVD – Admirável Chip Novo, da roqueira Pitty – e eu ainda precisava montar todo o equipamento. Além disso, como era o último dia do curso, levei bolo e refrigerante para fazermos uma confraternização e solicitei à direção da escola que me liberasse da primeira aula do noturno, a fim de que pudéssemos ficar mais tempo juntos. Quando os/as alunos/as começaram a chegar, já estava tudo preparado, o DVD já estava pronto para ser reproduzido, mas percebi que havia deixado o material com a letra da música – para discutirmos depois da exibição do *videoclip* – dentro do carro. Saí para buscar o material e quando voltei eles/as já estavam assistindo o DVD sem esperarem por mim. Fiquei surpresa e também satisfeita por ver que estavam gostando da música e se sentindo tão à vontade no grupo a ponto de tomarem essa iniciativa. Esperei terminar a música e então falei que gostaria que ele/as analisassem o *clip* a partir de todos os temas que discutimos durante a semana, observando as diversas linguagens presentes naquele artefato cultural – as imagens, os gestos, as cores, o som, a letra da música etc. O objetivo do trabalho era discutir os corpos como superfícies de inscrição dos acontecimentos e debater questões que foram apresentadas ao longo do curso, como corpo/materialidade biológica, corpo/construção, gênero, sociedade de consumo e mídia.

Nesse encontro, apesar das minhas preocupações com possíveis ausências, estavam presentes treze alunos/as; apenas a Laura, que já não tinha vindo na sexta-feira, não compareceu. No entanto, eles/as estavam mais calados/as do que nos outros dias, faziam comentários curtos e esparsos, sendo necessária a minha interferência o tempo todo para conseguir a produção de pequenas narrativas. Apesar de terem gostado da música, chegando a assistir o *videoclip* três vezes, ficaram muito calados/as, quase não expressaram idéias e opiniões que relacionassem a música aos temas discutidos ao longo do curso. Talvez não estivéssemos partilhando códigos e significados e eles/as não “enxergassem” naquele material as mesmas representações que eu, ou simplesmente não estivessem com vontade de falar. Essa atitude fez com que eu me sentisse frustrada, pois esperava que eles/as falassem bastante e produzissem narrativas “repletas” de dados para a minha pesquisa. Ao (re)visitar esse encontro, analiso esse silêncio como um mecanismo de resistência, indicando que esses/as adolescentes não são alvos inertes do poder. O *videoclip*, assim como as demais atividades desenvolvidas durante o curso, foi uma estratégia de poder a fim de fazê-los/as falar, mas o efeito produzido não foi o esperado. Segundo Foucault, “lá onde há poder há resistência e, no

entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (2003, p. 91). Nesse sentido, a estratégia utilizada pode ter provocado, inicialmente, pontos de resistência. Aos poucos, e a partir de inúmeras intervenções minhas – estratégias de fazer falar – algumas narrativas foram produzidas, como a que destaco no excerto abaixo, com relação ao imperativo da beleza, em que os/as alunos/as ressaltaram a supervalorização dada à beleza e aos corpos bonitos, através de representações que circulam principalmente na mídia.

*Natasha: A própria televisão é prova disso. Ninguém que é feio vai sê galã de novela. Tem que sê bonito.*

*Penelop: É, a TV não dá espaço pra gente feia.*

*Camila: Nem as revistas.*

*Natasha: Ah, até, por exemplo, se tu qué arrumá um emprego. Se tu for mal arrumado, se tu sê o que tu é, tu não consegue. Tu tens que ir bem apresentável pra podê conseguir um emprego. Ou tu tens que sabê vários... Tens que tê vários cursos ou alguma coisa assim.*

Para esses/as adolescentes, a mídia e, em especial a televisão, ao produzir e fazer circular imagens de corpos, vem (re)produzindo representações sobre o que significa ser bonito/a, instituindo padrões e aparências que passam a ser considerados “belos/as”. Para Figueira, “ter um corpo perfeito, trabalhado, esculpido à imagem e semelhança do desejo de cada um/a é uma tendência que vem se firmando, fazendo parecer serem normais, inerentes, essenciais, portanto, ‘naturais’ do viver a identidade contemporânea” (2003, p. 126). Assim, a sociedade contemporânea vem (re)significando a beleza, passando a vincular formas “harmoniosas” e “boa aparência” com características morais e profissionais consideradas “desejáveis”. Nesse sentido, a beleza vem sendo lida como marcador identitário relacionado à capacidade e aptidão, pois passou a ser considerada requisito fundamental para, entre outras coisas, conseguir um emprego.

As discussões deste dia também trouxeram, mais uma vez, as representações sobre os corpos gordos:

*Penelop: Hoje em dia, pelos padrões gerais, não se pode sê muito gordo.*

*Natasha: Ah, pode dá uma melhorada, mas tem que sê o que é. Não adianta, se é assim, é assim. Tem que se senti feliz com o que é mesmo.*

*Raquel: E será que as pessoas que são gordas se sentem felizes assim?*

*Natasha: Não.*

*Raquel: Por que não?*

*Natasha: Porque muita gente debocha.*

*Eminem: Porque na sociedade muita gente discrimina ela.*

*Natasha: Os corpinhos perfeitos, os corpinhos mais ou menos debocham.*

*Raquel: Quantos corpos gordos a gente vê na televisão, nos programas?*

*Eminem: Ih, poucos.*

*Natasha: Só se for aqueles assim, personagens engraçados, que eles botam os gordos porque do contrário não.*

*Raquel: Vamos pensar nas novelas, agora. Quantas pessoas gordas têm nas novelas atuais?*

*Letícia: Tem na Malhação.*

*Eminem: Na Malhação tem um gordão.*

*Penelop: Na Malhação tem só um! E só agora, né!*

*Eminem: Mas aquele um vale por uns vinte! [Risos].*

*Letícia: Tem só um e ainda serve de capacho pros outros. Pra aquele guri, aquele...*

*Paola: Tem aquele programa que os gordos ficam numa casa e tem que emagrecer.*

*Raquel: É, tem aquele programa, né! O Grande Perdedor, tem que perder peso. Quem emagrece mais, ganha.*

*Eminem: Ah, tem aquele cara que faz o Casseta e Planeta.*

*Seu Dé: Bussunda.*

*Natasha: É, mas o cara é comediante, pode sê gordo!*

Segundo essas falas, os corpos gordos são representados como “desviantes”, ou seja, como aqueles que escapam à “norma” e aos “padrões” hegemônicos que instituem a gordura como a antítese da beleza. Ao ostentar sua corpulência, os gordos/as estariam dando indícios de sua “transgressão”. Conforme Fischler:

nosso corpo é um signo imediatamente interpretável por todos de nossa adesão ao vínculo social, de nossa lealdade às regras da distribuição e da reciprocidade. Uma suspeita pesa, portanto, sobre os gordos. Mas se não podem emagrecer, eles têm uma possibilidade de se redimir dessa suspeita: precisam proceder a uma espécie de restituição simbólica, aceitando desempenhar os papéis sociais que se esperam deles (1995, p. 71).

Assim, para se redimir de suas “falhas”, essas pessoas acabam ocupando posições que os instituem simultaneamente como bufões, mascotes, confidentes e “sacos” de pancada, como o menino gordo que participa do programa Malhação e *serve de capacho pros outros*, sendo aceito pelo grupo sem, no entanto, receber o mesmo respeito que os demais membros. A autora destaca que freqüentemente essa situação acontece em comunidades ou grupos que oferecem “o exemplo de um de seus membros que desvia, seja por seus atos, seja por seus atributos, ou pelos dois ao mesmo tempo. Por conseguinte, esse exemplo passa a desempenhar um papel particular, ao mesmo tempo símbolo do grupo e representando certas funções bufas” (id., p. 76). Esse indivíduo passa a simbolizar as “virtudes” do grupo, que o aceita apesar de seus “desvios”, pagando um alto preço por sua aceitação. Além disso, diante da constatação de que na Malhação só tem um gordo, a exclamação do Eminem – *Mas aquele um vale por uns vinte!* – dá indícios de que essas representações vêm interpelando esses/as adolescentes,

que passam a (re)produzir comportamentos e atitudes que circulam nas diversas pedagogias culturais, tornando a obesidade alvo de *deboches* e *discriminações*.

Os/as alunos/as também destacaram que os/as gordos/as que aparecem na TV são, em geral, *comediantes*, como era o caso do Bussunda<sup>20</sup>. Segundo Fischler (1995), os/as gordos/as, principalmente os homens, são representados por um duplo estereótipo: o de pessoas alegres, extrovertidas, brincalhonas, sempre de bom-humor e que são visto pelos/as outros/as com simpatia, e os/as gordos/as doentes ou depressivos, egoístas, incapazes de se autocontrolar e que só suscitam reprovação e aversão das pessoas. Esse primeiro estereótipo posiciona o/a gordo/a comediante num lugar “aceitável” e “congruente”, e isso fica claro na fala da Natasha, referindo-se ao Bussunda: *É, mas o cara é comediante, pode sê gordo!* No entanto, dificilmente um gordo poderia ser galã de novela ou locutor de um tele-jornal. Instituem-se, dessa forma, os lugares da obesidade e posicionam-se esses corpos nos contextos sociais.

Além das discussões apresentadas aqui, neste último encontro pedi aos/as alunos/as que fizessem a avaliação do curso, deixando suas impressões e recados num painel. Enquanto eles/as trabalhavam, ofereci bolo e refrigerante, num gesto de agradecimento pelas contribuições que fizeram para a minha pesquisa. Durante a atividade, foi possível perceber que, apesar deste grupo ter sido formado por adolescentes que inicialmente não se conheciam – com exceção de três meninos, Seu Dé, Nego Drama e D2, que eram da mesma turma na escola – neste dia já estavam perfeitamente integrados, demonstrando em suas falas, gestos e comportamentos uma familiaridade que geralmente só é vista entre membros de grupos que já convivem há bastante tempo. Posicionavam-se, neste espaço, com suas identidades adolescentes, partilhando códigos e significados, unidos/as pelas “semelhanças” que caracterizam esse grupo social. Havia entre eles/as um sentimento de identificação, de estar entre “iguais”, no contexto de um curso em que discutiram assuntos do seu interesse, falando diretamente sobre eles/as e onde suas idéias e representações foram ouvidas e valorizadas.

As narrativas produzidas no painel dão indícios desta identificação entre os participantes, apontando, também, o quanto este espaço de diálogo, reflexão e problematização foi significativo para esses/as adolescentes, uma vez que tiveram a oportunidade de expressar livremente suas idéias, opiniões e estabelecer laços de amizade. Eles/as deixaram recados, escreveram suas impressões, desenharam, assinaram seus nomes, utilizando linguagens variadas na produção desta narrativa em forma de painel, conforme destaque nas imagens e transcrições abaixo:

---

<sup>20</sup> Famoso comediante brasileiro, integrante do elenco do programa humorístico Casseta & Planeta. Faleceu em 2006.



Fig. 9 – Painel de avaliação do curso.

*Foi tri show! Adorei ter participado, só que achei muito pouco tempo. Bjos. Ass: Paola. Um abraço para todos que participaram.*

*Adorei fazer este curso, curso, guardarei em meu  [coração]. Todas as pessoas presentes aqui são especiais. Ass: NATASHA 100% CRAZY!!!*

*Foi muito legal conhecer todos vocês. Pena que foi pouco tempo. Beijos. Nicolly.*

*Valeu pela oportunidade pois com esse curso tive novas opiniões e experiências e com isso ganhei novas amizades. Bjos, Camila. Não esqueçam: “Não deixe nada para a semana que vem pois semana que vem pode nem chegar e seja você mesma”.*

*Raquel, tuas aulas além de poucas foram muito valiosas... Você é uma pessoa sensacional, continue assim. Seja sempre você mesma e se tiver que mudar que seja pra melhor. “Bel”.*

*Obrigado pela oportunidade de dividir experiências cotidianas com pessoas da minha idade, a galera é show! Cresci muito com esse curso. Poderia ter sido mais tempo. P-nelop!*

*Fé em Deus que ele é justo. 100% RAP NACIONAL – O tempo vai passando e os verdadeiros manos continuam. DA GUEDES. D2.*

*Obrigada pela oportunidade! Adorei ter participado do curso, ter conhecido outras pessoas e ter feito amizade. Valeu! Keyla.*

Nas mensagens e recados deixados no painel, os/as alunos/as manifestaram o desejo de que o curso se estendesse por mais tempo, destacando como aspectos significativos a interação com pessoas da mesma idade, a oportunidade de discussão e as amizades feitas. A produção deste painel possibilitou que os/as adolescentes expressassem suas opiniões sobre o curso e, assim, produzissem significados sobre as experiências compartilhadas.

## **6. NARRANDO AS INSCRIÇÕES DE GÊNERO E DE CONSUMO NOS CORPOS DOS/AS ADOLESCENTES**

*Afinal, o corpo não é universal: é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que criam sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz, as marcas que o identificam.*  
(GOELLNER, 2006, p. 36).

As narrativas e comentários dos/as alunos/as participantes desta pesquisa apontaram a emergência de discursos que vêm inscrevendo seus corpos e instituindo identidades. Esses corpos, no entanto, não são universais, são fluidos, mutantes, sendo constantemente (re)significados e (re)posicionados de acordo com as múltiplas formas com que vão sendo interpelados nos diversos contextos sócio-culturais. São corpos que ostentam marcas que possibilitam o reconhecimento mútuo, conferindo a eles/as o sentido de pertencimento a esse grupo social denominado adolescente.

Dentre os marcadores identitários que emergiram nas narrativas produzidas, destaquei os que se referem a gênero e consumo. Assim, neste capítulo apresento as análises referentes às articulações entre adolescentes corpos e gênero e entre adolescentes, corpos e consumo.

### **6.1. ADOLESCENTES, CORPOS E GÊNERO**

Os adolescentes desta pesquisa vêm sendo inscritos pelos discursos de gênero que, na perspectiva pós-estruturalista, está relacionado às diversas formas de viver a masculinidade e a feminilidade, bem como aos significados e representações atribuídos a homens e mulheres

em cada cultura (LOURO, 2000b, 2001, 2004). Nesse sentido, os gêneros são construções sócio-culturais e lingüísticas, implicados em “processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2003, p. 16). Assim, a masculinidade e a feminilidade, ao contrário do que algumas vertentes defendem, não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são produto de tudo o que se diz ou se representa dessas características.

No entanto, não se trata de negar a materialidade biológica, de negar corpos sexuados a partir dos quais os gêneros se constituem, mas sim de problematizar as representações que justificam através da biologia as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Segundo Louro (2004), não são as características biológicas que vão determinar os significados de ser mulher ou de ser homem, e sim as formas como essas características são valorizadas ou representadas em cada sociedade, em determinado momento histórico, que acabam por constituir os gêneros. Assim, é no campo social que se constroem e se reproduzem as relações entre os sujeitos e, nesse sentido, as justificativas para as desigualdades entre homens e mulheres devem ser buscadas na história, na estrutura social, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas como a masculinidade e a feminilidade são (re)significadas.

Nesse sentido, ao considerar gênero como construção sócio-cultural, entendo que não exista uma única forma de viver a masculinidade e a feminilidade; os diversos contextos sócio-culturais e históricos produzem múltiplos significados e representações de masculino e feminino que vão constituindo sujeitos generificados<sup>21</sup>. Para Louro (2004), dentro de uma mesma cultura, as representações de gênero podem ser diversificadas, variando de acordo com as raças, classes sociais, etnias e religiões que a compõem, sendo atravessadas por complexas redes de poder que estabelecem hierarquias entre os gêneros. Além disso, Meyer (2003) destaca que nos constituímos como homens e mulheres através de diversas práticas e instituições sociais, num processo que não é harmônico, linear ou progressivo e que nunca está finalizado. Segundo a autora,

exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade (MEYER, 2003, p. 17).

---

<sup>21</sup> Generificado significa, nesse contexto, atravessado por representações de gênero (LOURO, 2000b, 2001, 2004).

Assim como os demais marcadores, nas relações sociais os gêneros vão sendo inscritos nos corpos, configurando as identidades masculinas e femininas. Louro destaca que “em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (2004, p. 28). Assim, as identidades de gênero não são fixas nem determinadas por uma “essência”, são socialmente construídas articulando-se às demais identidades. Além disso, Silveira e Santos destacam que

aprender a ser homem e aprender a ser mulher é uma tarefa das mais precoces na nossa cultura. Desde muito cedo, mães e pais apressam-se em marcar nos corpos infantis essa identidade genericada, furando as orelhas das meninas e colocando-lhes brincos, por exemplo, ou destinando aos meninos bebês camisetas de seus clubes favoritos. Traçam-se, assim, caminhos; delineiam-se imagens; projetam-se trajetórias – que, mesmo variadas, estão ainda limitadas pelas fronteiras do esperado para meninos e meninas, para homens e mulheres. Família, escola, programas da mídia, grupos de pares, espaços recreativos – todas as instâncias socializadoras dos filhos e filhas da espécie humana – investem contínua e fundamente na sedimentação dessa identidade (2004, p. 267).

As falas produzidas pelos/as adolescentes desta pesquisa apontaram a emergência de discursos que vêm instituindo-os como meninos e meninas adolescentes que ostentam em seus corpos as marcas das diferenças entre os gêneros. Isso ficou evidente durante a discussão sobre “coisas que não gostas de fazer”, que era um dos itens da ficha produzida para os personagens, Rafael e Rayssa e também preenchida por todos/as os/as participantes do grupo focal. O excerto abaixo se refere à discussão feita sobre esse tema, em que ficam visíveis alguns processos sociais do cotidiano atribuídos às mulheres:

*Eminem: Ficar em casa.*

*Nego Drama: Bah, vim pro colégio e terminar namoro.*

*Seu Dé: Tá, eu não gosto de estudar, isso daí é normal. Trabalhar... e só. Sair da cama... [Risos].*

*Raquel: E vocês, gurias?*

*Keyla: Não gosto muito de estudar e de arrumar a casa.*

*Laura: Não gosto de lavar a roupa!*

*Nicolly: Arrumar a casa.*

*Paola: Não gosto de limpar a casa, aturar a minha mãe enchendo o saco.*

*Camila: Não gosto de lavar a louça e estudar.*

*Penelop: E eu não gosto de fazer sempre a mesma coisa e nem de só ficar em casa.*

*Raquel: Surgiu uma dúvida agora para mim, aqui ... Uma coisa foi comum dos dois lados, meninos e meninas falaram na questão da escola, por exemplo. Agora, vocês [referindo-se aos meninos] não falaram nada que não gostam de arrumar a casa. Vocês não têm esse tipo de tarefa?*

*Eminem: Ah, eu tenho.*

*Raquel: Tu tens, tu fazes as tarefas de casa?[Ele acena afirmativamente com a cabeça]. Por que tu fazes, por que obrigam ou por que queres?*

*Eminem: Não, porque a mãe trabalha todo o dia. Aí eu tenho que lavar a louça.*

*Raquel: Mas isso é pedido dela ou é iniciativa tua?*

*Eminem: Não, pra mim ganhar as coisas tenho que fazer isso.*

*Raquel: Tu tens um outro irmão, irmã, não tens...*

*Eminem: Não, eu sou o mais novo, mas nesse caso, sou eu que tenho que fazer as coisas porque a minha irmã mora em Pelotas.*

*Raquel: E vocês, guris, como é em relação às tarefas de casa?*

*Seu Dé: Ah, uma vez por ano, assim... [Risos] Não, eu faço.*

*Nego Drama: Lá em casa tem três mulher, tem minha mãe, minha vó e minha irmã e elas fazem tudo. E eu não preciso fazer.*

*Raquel: Aí tu não precisas fazer nada... Que maravilha, né!*

*[Nego Drama sorri e sacode a cabeça, concordando].*

*Seu Dé: Por isso é que ele é esse vagabundo, com barba na cara.*

*Raquel: E ninguém te cobra, não tem pressão nenhuma, nada?*

*Nego Drama: Me cobram só pra estender a minha cama, só.*

*Raquel: E tu estendes?*

*Nego Drama: Ah, a minha cama eu me levanto e deixo toda bagunçada. [Risos]*

*Raquel: De modo geral, não?*

*Nego Drama: Não.*

*Raquel: E vocês, gurias, como é essa questão das tarefas de casa?*

*Keyla: Se não arrumar não ganha, não ganha dinheiro.*

*Raquel: E vocês têm irmãos?*

*Keyla: Pô!*

*Paola: Eu tenho um irmão, só presta pra sujar, aquela peste!*

*Raquel: E a cobrança em cima dos irmãos é igual a em cima de vocês?*

*Paola: Ah, é! [Imitando a mãe] Ah, ele um é homem, não precisa fazer! [Risos]. É bem assim!*

Nas falas, percebe-se que as meninas destacaram as tarefas domésticas, como lavar louça, cuidar dos irmãos, varrer a casa, entre outras, e essas atividades não apareceram nas fichas dos meninos, pois segundo eles quem desempenha essas funções são as irmãs ou as mães. Apenas o Eminem, que mora sozinho com a mãe ajuda nos afazeres da casa, embora ele não tenha mencionado essa informação até ser questionado. Essas narrativas apontam para os significados que vêm sendo atribuídos à masculinidade e à feminilidade neste grupo e em suas famílias, centrados nas representações hegemônicas que atribuem às mulheres os afazeres domésticos, como se isso fosse algo “natural”, como se fizesse parte da “essência” da identidade feminina, o que fica claro na fala da Paola, ao imitar a mãe: *Ah, ele um é homem, não precisa fazer!* Para a mãe desta menina, é “natural” que a filha cuide das atividades da casa, mas o menino não precisa fazer. O mesmo pode ser destacado em relação à narrativa do Nego Drama que, por morar com três mulheres – a mãe, a avó e a irmã – fica “isento” de qualquer tarefa considerada “tipicamente” feminina. Para Machado, Carvalho e Rosa, “os

simbolismos de gênero estão presentes para as famílias e seus efeitos se fazem notar no tempo maior que as meninas estão envolvidas com os cuidados da casa e do grupo doméstico” (2004, p. 259). Através dessas e nessas práticas de significação, esses/as adolescentes aprendem formas de ser homem e mulher nesta cultura. É importante ressaltar que essas representações de feminino e masculino vêm sendo (re)produzidas e fixadas no contexto familiar basicamente por mulheres, pois são as mães, as avós e outras cuidadoras que, ao atribuir essas funções principalmente às suas filhas, vêm (re)afirmando os afazeres domésticos como “coisas de mulher”. Essas mulheres/cuidadoras também tiveram suas identidades de gênero produzidas por discursos que circulam na família, na escola, na mídia e em outras instâncias culturais, que foram instituindo as formas como elas se posicionam e vivem suas feminilidades. Para Machado, Carvalho e Rosa, “os simbolismos de gênero são apreendidos, as disposições subjetivas e sociais são amalgamadas e os efeitos deletérios para as mulheres são socialmente duradouros” (2004, p. 234). Assim, práticas cotidianas que (re)produzem diferenciações são consideradas “normais”, e vem sendo repetidas geração após geração, demandando muito mais as meninas para os cuidados da casa do que os meninos.

As formas de viver a masculinidade e a feminilidade, em cada cultura, estão sujeitas à determinadas “normas”, a determinados códigos, e desviar-se destes é correr o risco de ter sua identidade marcada, é tornar-se um “anormal”. Pode-se perceber a preocupação em corresponder aos padrões hegemônicos de gênero nas falas dos/as adolescentes destacadas abaixo. Numa discussão sobre o tipo de roupas que gostam de usar, as meninas salientaram as roupas justas, curtas, que modelam o corpo, enquanto os meninos manifestaram preferência pelas roupas largas. Ao serem questionadas sobre a possibilidade de usarem roupas largas, as meninas disseram que não usariam, justificando dessa forma :

*Paola: É porque fica estranho com roupa larga.*

*Raquel: Por que fica estranho?*

*Laura: Parece um homem.*

*Paola: Não mostra o corpo da guria.*

*Keyla: Não modela.*

Os meninos concordaram, salientando que *roupa bem apertadinha marca mais e chama mais a atenção*. No entanto, entendem que eles devem usar roupas largas, argumentando que :

*Seu Dé: É mais à vontade.*

*Nego Drama: Porque a gente é um mistério. Fica um mistério.*

*Raquel: Mistério! Ah! Então vocês são misteriosos e as gurias têm que mostrar tudo?*

*Nego Drama: Claro!*

*Raquel: E vocês, gurias, gostam que os guris usem roupas largas?*

*Paola: Eu acho legal. Imagina um guri de calça bem justinha! [Ri]. Ia parecê um bichona.*

*Raquel: Tá, mas vocês disseram assim: fica legal vocês usarem roupa justinha porque marca o corpo, né? E vocês não gostam de ver o corpo dos guris, também?*

*Paola: Ah, só na praia. Ah, mas a gente vê o corpo dos guris com roupa larga. Dá pra vê. Não tudo, mas dá pra gente tê uma base...*

*Raquel: Pois é, guris, mas vocês disseram que é bom usar roupa larga porque aí fica um mistério. Não é legal que as gurias usem roupa larga? Também vai ficar mistério!*

*Seu Dé: Não, não, não!*

*Raquel: Vocês não gostam de mistério?*

*Nego Drama: Não, tenho preguiça de desvendá!*

As diversas pedagogias culturais e, de modo especial, a publicidade e a mídia, fazem circular imagens de mulheres belas, desejadas, que expõem seus corpos “bem feitos” em roupas justas e que modelam suas “curvas” e esses discursos vêm interpelando esses/as adolescentes, que passam a associar esse estilo de vestuário à feminilidade, como é possível perceber nas falas acima. Para esses/as alunos/as, as meninas devem expor o corpo, usando roupas que destaquem e modelem seus “atributos” físicos, enquanto os meninos devem esconder-se por trás de roupas largas, pois exposição corporal é “coisa de menina”. Ao usar determinadas roupas, esses/as meninos/as agregam marcas a seus corpos que funcionam como marcadores identitários de gênero, que possibilitariam, a um simples olhar, ler, “sem margem de erro”, sua masculinidade ou feminilidade. Segundo Louro, “as marcas devem nos ‘falar’ dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambigüidade – suas identidades”(2000, p. 61). Nesse sentido, seria possível deduzir as diversas identidades sociais, como gênero, por exemplo, a partir da “leitura” das marcas nos corpos. Considerando as identidades como discursivamente produzidas no contexto de cada cultura, entendo que as marcas não são “dadas”, elas são ativamente fabricadas e seus significados não são fixos. Assim, o uso de roupas justas é um demarcador de feminilidade no contexto desta cultura e nesse período histórico, podendo ser interpretado de forma diferente em outro contexto.

Além disso, nas falas acima, quando a Paola destaca que um *guri de calça bem justinha [...] ia parecê um bichona*, pode-se perceber o entrelaçamento entre as identidades de gênero e as identidades sexuais. Segundo Louro, “essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (2004, p. 27), embora elas não sejam a mesma coisa. As identidades sexuais referem-se às formas com que se vive a sexualidade e os prazeres corporais, seja com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo

oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros, enquanto que as identidades de gênero referem-se às múltiplas formas de viver a feminilidade e a masculinidade, “revelando-se na expressão de modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc” (SEFFNER, 2006, p. 89). Assim, um indivíduo do gênero masculino ou do gênero feminino pode ser homossexual, bissexual ou heterossexual. Essas identidades articulam-se entre si e com as identidades de classe, de raça, de geração etc, sendo construídas em relações de interdependência, ou seja, elas afetam umas às outras (LOURO, 2004). Esse entrelaçamento entre as identidades de gênero e sexuais também foram evidenciados em outros momentos no grupo focal, como podemos perceber na discussão abaixo:

*Seu Dé: É, por exemplo, e se tu trabalhô tu tem dinheiro. O D2 ali, por exemplo, se ele trabalhô e quisê comprá uma Rala-Bela rosa, o problema é dele! [Risos]. O dinheiro é dele, entendesse?*

*Raquel: Vocês não usam rosa de jeito nenhum?*

*Seu Dé: Eu gosto de rosa, eu amo rosa! [Risos]*

*Raquel: Tu tens alguma coisa rosa?*

*Seu Dé: Não. [Risos]*

*Raquel: Vocês têm, guris, alguma roupa rosa?*

*Seu Dé: O D2 tem uma calça Rala-Bela. [Risos]*

*Raquel: Por que vocês não usam rosa?*

*Seu Dé: Não, não é assim, não uso rosa. É que, sei lá...*

*Raquel: Tu andavas numa boa com um moleton pink?*

*Seu Dé: Eu andava, eu tenho uma camisa rosinha, sim, social.*

*Raquel: Tem muita gente que usa, por isso eu tô perguntando. E vocês, andariam sem problemas com um moleton pink?*

*Seu Dé: Eu andava.*

*[Maninho sacode a cabeça negativamente].*

*Raquel: O Maninho não? [Ele sacode a cabeça, dizendo que não]*

*Eminem: É uma cor normal, só que levam rosa como se fosse mais feminino. É uma cor como as outras.*

*Seu Dé: É, se aparece um cara de rosa, se passa numa propaganda, ah, esse aí parece...*

*Eminem: ... parece bicha.*

Usar a cor rosa, mais do que um demarcador de gênero, tornou-se, neste contexto, uma marca de identidade sexual, o que se pode perceber pelos risos provocados diante da sugestão de compra de uma calça desta cor pelo D2 e, também, pela afirmação do Eminem sobre quem usa rosa: *parece bicha*. Além disso, não é qualquer calça rosa, mas uma calça Rala Bela<sup>22</sup>,

---

<sup>22</sup> Rala Bela é uma marca de roupas femininas que vem sendo amplamente consumida pelas adolescentes e que produz, além de calças, blusas *baby-look*, *moletons*, faixas para o cabelo, entre outros produtos. Vestir uma calça desta marca, tornou-se, nesta cidade, um marcador de *status* e distinção, conferindo a quem ostenta esse

*griffe* que confere aos seus usuários um determinado *status*, sendo tipicamente feminina e de modelagem justa, característica destacada anteriormente por eles/as como marca de feminilidade. Para esses meninos, ostentar símbolos femininos em seus corpos dá indícios de identidades sexuais marcadas, que fogem à norma, aos padrões “normais”, ou seja, características femininas são indicadores de homossexualidade. Isso também aparece na fala da Letícia que, em determinado momento das discussões no grupo focal, afirma: *Detesto guri cheio de nhe-nhe-nhe*. Quando questiono o que isso significa, ela responde: *Ah, é guri cheio de frescura, todo arrumadinho, com roupa justinha. Parece um bichona*. Essas relações entre identidades de gênero e identidades sexuais vêm sendo construídas social, cultural e lingüisticamente. Segundo Louro (2000), as falas, as atitudes e os corpos dos/as adolescentes denotam uma demarcação simbólica, social e material de seus lugares e de suas diferenças, feita a partir de representações que são (re)produzidas nas diversas pedagogias culturais, e que vêm ensinando a esses/as adolescentes os significados de feminino e masculino.

As discussões também apontaram a emergência de outros significados, que vêm inscrevendo diferenças de gênero nos corpos desses/as adolescentes. Segundo Neckel, “corpos masculinos e femininos não têm sido percebidos e valorizados da mesma forma. Há uma tendência a hierarquizá-los, a partir de suas diferenciações mais visíveis e invisíveis” (2003, p.54). Os corpos femininos, em especial, têm sido alvos de investimentos por parte da sociedade de consumo que, através das diversas mídias, veicula imagens de corpos perfeitos, esculpidos e desejados. Essas representações vêm interpelando os/as adolescentes, que vêm naquele padrão projetado, o “ideal” a ser perseguido. Isso pode ser percebido nas meninas que participaram da pesquisa. Durante uma atividade na qual elas deveriam criar uma personagem adolescente, houve uma grande discussão sobre a possibilidade da personagem apresentar marcas corporais<sup>23</sup>.

*Camila: Tá faltando é uma marca no corpo.*

*Nicolly : Ah, ela tem um sinal...*

*Laura : Ela tem um sinal na coxa, igual à Angélica.[Risos]*

*Keyla: Ela tem um sinal...*

*Nicolly: Um sinal no pescoço.*

*Keyla : Ah, é, no pescoço.*

*Laura : Não precisa sê muito grande.*

---

símbolo características identitárias consideradas “desejáveis”. Assim, pode-se dizer que toda adolescente deste contexto quer ter uma Rala Bela.

<sup>23</sup> Para fins desta atividade, o termo “marca” não se refere aos marcadores identitários – de classe, de raça, de gênero, de sexo, de geração etc – discutidos nessa dissertação. Expliquei aos/as alunos/as que nesse item em específico da ficha de dados da personagem, marca corporal referia-se à sinais de nascença ou “deficiências” físicas.

*Paola: Aí, não!*

*Camila: Um sinal debaixo do pé [Risos]*

*Camila: Ela tem que tê alguma coisa.*

*Keyla: Não tem marca? Não vai tê marca?*

*Paola: Ela não tem sinal, nem deficiência.*

*Nicolly: Ela tem sinal na barriga, só que ninguém enxerga.*

*Paola: Ah, não tem sinal nem marca, ela é perfeita. Não há ninguém mais perfeito que ela.*

Essa discussão se estendeu por muito tempo, girando sempre em torno de duas possibilidades: apresentar uma pequena marca em local não visível ou não ter marca alguma. Finalmente, decidiram pela segunda opção, registrando na ficha da personagem que ela *não tem marcas, é perfeita*. Isso mostra a preocupação com a aparência, com a “perfeição”, com a busca de um corpo idealizado, sem “marcas” que possam lhe conferir características “indesejáveis”. Para Neckel (2003), a publicidade, entre outras pedagogias culturais, investe na idéia de beleza e cuidados com o corpo como algo “inerente” ao feminino e esses significados capturam em especial as adolescentes, ensinando-lhes modos de ser e de se relacionar no mundo. Numa sociedade em que a beleza tornou-se um imperativo, sobretudo para as mulheres, as meninas aprendem desde muito cedo os cuidados que devem ter com o corpo e a aparência. Fischer destaca que:

em nome da beleza, a mulher é cercada de todos os lados: o poder da informação científica “comprova” a necessidade das operações sobre o corpo; peritos médicos ou técnicos podem examiná-la e dar-lhe o receituário da correção; o mercado não lhe será ingrato e colocará à sua disposição todos os novos produtos; finalmente, o tempo livre, em casa, pode ser ocupado por uma infinidade de cuidados, ensinados pela revista. Não há como escapar à urgência e à necessidade vital de voltar-se para o próprio corpo e tornar-se bela (1996, p. 222).

Os discursos de beleza do corpo vêm interpelando essas adolescentes e configurando suas identidades de gênero, de tal forma que elas projetaram na personagem Rayssa um “ideal” de perfeição que não admitia nem mesmo um pequeno sinal, ainda que em local não visível. Esses significados não atingem os meninos da mesma forma, o que pode ser observado nas falas abaixo quando, diante da mesma questão – marcas corporais para a personagem – eles destacam desde o início que o Rafael precisa ter “imperfeições”:

*Seu Dé: Pára aí, olha só, ele tem que tê imperfeições no bagulho.*

*Nego Drama: Olha! Dá um close no negão! [Risos]*

*Eminem: Ficô horrível, loco! O bagulho ficô bem feito embaixo e em cima ficô horrível!*

*Seu Dé: A cara do magrão, uma chave!*

*Nego Drama: Mas não dá, cara. Deixa o cara de óculos, meu! A deficiência do cara é deficiência visual.*

Fica claro desde o começo do processo de constituição da personagem que havia a intenção de produzir alguma marca corporal para o Rafael e a escolha acabou recaindo na *deficiência visual* em função de não terem gostado da forma como desenharam os olhos. Em nenhum momento foi cogitada a hipótese de não ter marca alguma, como aconteceu no grupo das meninas, o que demonstra que esses códigos não são significados da mesma forma por cada um dos gêneros; a “obrigação” de manter-se bela e “perfeita” vem se consolidando como um imperativo feminino. As mulheres têm sido o alvo favorito do mercado da beleza, basta ver a enorme quantidade de revistas femininas e de programas que ensinam cuidados com a alimentação, com os cabelos, os melhores cosméticos e como se vestir de acordo com seu tipo físico, afinal, só quem é “perfeita” pode usar qualquer tipo de roupa, as “demais” precisam disfarçar suas “imperfeições”. Ao fazer circular representações de feminilidade, essas pedagogias culturais engendram modos de ser e identidades, constituindo e (re)afirmando diferenças. Nas falas a seguir, também é possível perceber que os investimentos sobre os corpos femininos são muito mais intensos do que sobre os corpos masculinos:

*Raquel: Cuidados com o corpo que vocês costumam ter...*

*Penelop: Creme pro corpo, pro cabelo, pro rosto... E a pessoa tenta sempre não comer muito, mas acaba comendo, acaba, acaba! [Todas riem] A pessoa diz não, não, hoje não! E aí chega assim: segunda-feira eu paro, né, e continua e continua....*

*Paola: É verdade! [As meninas riem]*

*Raquel: E o que mais?*

*Keyla: Shampoo, hidratante pro corpo, essas coisas.*

*Nicolly: Eu uso shampoo, condicionador, creme pro corpo e pras espinhas também.*

*Paola: Eu gosto de passar lápis no olho, usar hidratante, essas coisas. Fazer as unhas...*

*Raquel: E os meninos, o que fazem pra se cuidar?*

*Eminem: Ah, boa aparência e fazer a barba, principalmente.*

*Raquel: E como é que tu consegues boa aparência?*

*Eminem: Se vestindo bem.*

*Nego Drama: Ter boa aparência, tá sempre com a barba feita, com perfume ... Pra tê boa aparência.*

*Seu Dé: Mesma coisa. Tudo aqui é... cabelinho cortado.*

*Eminem: Somos padrão.*

*Seu Dé: Cabelinho cortado, sempre bem limpinho...*

Percebe-se nessas falas que, para esses adolescentes, a masculinidade é constituída a partir de significados que associam cuidados corporais à higiene e asseio - estar limpo, perfumado, de cabelo cortado e barba feita – enquanto que os corpos femininos requerem um maior número de produtos e cuidados, tais como hidratantes, cremes para espinhas, *shampoos*, condicionadores, maquiagem, fazer as unhas, restringir a alimentação, ou seja,

“uma série quase infinita de procedimentos, a conformarem um corpo e a definirem uma identidade de mulher” (FISCHER, 1996, p. 210). Essa identidade feminina vai sendo marcada na pele macia, no cabelo bem tratado, nas unhas bem feitas e no corpo magro, tudo isso às custas de muito trabalho e cuidado minucioso. Esses significados vão sendo marcados desde muito cedo, em diversas instâncias culturais e até mesmo nos brinquedos infantis destinados às meninas que, segundo Felipe, “ênfatizam a beleza e a juventude, inscrevendo-as como condição inerente a todas as mulheres” (2000, p. 171). A autora destaca que os brinquedos oferecidos para as pequenas consumidoras contam com maquiagem, espelhos, unhas postiças, enfeites para os cabelos e principalmente bonecas, que “remetem a um determinado padrão de beleza, que se pretende hegemônico, associado à juventude, ao corpo esguio e à branquidade” (id, ib.). Assim, as meninas aprendem desde pequenas que são responsáveis pelos cuidados de si e vão incorporando códigos e símbolos que carregam os significados de ser mulher no contexto desta cultura.

As diferenças entre os gêneros também foram marcadas a partir da linguagem utilizada pelos/as adolescente Na discussão abaixo, que ocorreu quando eles/as foram questionados/as sobre coisas que gostam de fazer, podemos perceber a demarcação da linguagem “apropriada” para meninos e meninas:

*Raquel: Mais alguma coisa que vocês gostem de fazer que vocês queriam salientar?*

*Nego Drama: Pegar mulher.*

*Penelop: Ai, que horror!*

*Paola: É, isso...*

*Penelop: “Pegar” é horrível!*

*Raquel: “Pegar” tu achas horrível? [Todas riem].*

*Raquel: Vocês não gostam, então, que digam pegar mulher, acham horrível. Como é que vocês dizem?*

*Paola: Ah, ficar.*

*Nicolly: É, pegar não, é horrível!*

*Paola: Imagina! Peguei aquele homem! [Risos]*

As reações de indignação das meninas diante da expressão “pegar mulher” estão carregadas de significações sobre o que é “apropriado”, “decente” e “correto”, sobre o que pode e o que não pode ser dito no contexto de cada identidade de gênero. Não é apropriado para uma menina dizer que “pega homem”, mas os meninos podem usar a expressão “pegar mulher” sem sofrerem represálias ou preconceitos, pelo contrário, esta é uma forma de reafirmar sua masculinidade. Através da linguagem, demarca-se e “naturaliza-se” as diferenças de gênero. Louro destaca que

dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’ [...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (2004, p. 65).

O uso de determinados códigos, de determinadas expressões, o “permitido” e o “proibido” em cada contexto cultural, ensinam modos de ser e de viver a masculinidade e a feminilidade. Assim, através da linguagem, são produzidos os significados que regulam as condutas e instituem identidades de gênero, posicionando cada sujeito no interior dos diversos grupos sociais.

Os diferentes significados atribuídos aos gêneros também foram evidenciados durante uma discussão em que as adolescentes afirmaram que gostam de sair com meninos que têm carro ou moto. Questionei, então, os meninos sobre esse assunto:

*Raquel: E vocês não gostam que a mulher tenha moto ou carro, também?*

*Nego Drama: Só se ela emprestar.*

*Seu Dé: Só se ela liberar o volante.*

Nessas falas, fica evidente que os discursos hegemônicos sobre masculinidade e feminilidade vêm interpelando esses/as adolescentes, pois parece “natural” para as meninas serem conduzidas no carro ou na moto pelos meninos, enquanto que para eles, só é admissível estar num veículo como motorista. Para este grupo, dirigir é algo “tipicamente” masculino, o que demonstra o quanto as representações que circulam nas diversas pedagogias culturais vêm produzindo as identidades de gênero deste grupo. Tomando como exemplo os anúncios publicitários de veículos, percebe-se que a maioria mostra homens na direção, as mulheres, quando aparecem, estão sentadas no banco do “carona” ou estão sensualmente vestidas e posicionadas para “valorizar” os atributos do veículo. No cotidiano, também vemos principalmente homens dirigindo de forma “profissional”, exercendo funções de taxistas, motoristas de transportes coletivos, caminhoneiros, pilotos de automobilismo, etc. Desta forma, parece “natural” que os meninos só queiram entrar num carro como condutores e não como meros passageiros.

Além disso, essas narrativas e comentários dão indícios de que as identidades de gênero mantêm inter-relações com outros marcadores identitários, entre os quais destaco, nesse estudo, os da cultura de consumo.

## 6.2 ADOLESCENTES, CORPOS E CONSUMO

O consumo é uma prática cultural que organiza e regula nossas condutas, tendo efeitos sobre os corpos, inscrevendo-os, produzindo identidades, instituindo modos de ser e estabelecendo padrões de beleza, de “normalidade” e de pertencimento. No e através do consumo, ensina-se significados sobre os corpos e sobre a adolescência, que os produzem de diferentes formas e que se articulam a diversas outras significações.

Esses corpos adolescentes estão sendo interpelados por uma série de produtos, objetos, bens e serviços fazendo com que as relações sociais sejam baseadas muito mais na recepção e manipulação de mensagens e produtos do que nos laços entre as pessoas. Segundo Baudrillard,

vivemos o tempo dos objetos: quero dizer que existimos segundo o seu ritmo e em conformidade com a sua sucessão permanente. Atualmente, somos nós que os vemos nascer, produzir-se e morrer, ao passo que em todas as civilizações anteriores eram os objetos, instrumentos ou monumentos perenes, que sobreviviam às gerações humanas (2005, p. 16).

Nesse sentido, os objetos vêm se tornando cada vez mais efêmeros, sendo descartados em pouco tempo. Novidades surgem no mercado a cada dia em ritmo vertiginoso, sendo anunciadas na mídia de forma a despertar o desejo dos/as consumidores, trazendo promessas de “felicidade”, satisfação pessoal e realização para aqueles/as que tiverem o “privilégio” de desfrutar deles. No entanto, essa suposta satisfação se esgota rapidamente, na medida em que outros produtos vão sendo lançados, dotados de um “novo” fascínio. Bauman (2001) compara o consumo a uma maratona, cujo objetivo maior não é vencer, mas permanecer na corrida, afinal, “nenhum dos prêmios é suficientemente satisfatório para destituir os outros prêmios de seu poder de atração, e há tantos outros prêmios que acenam e fascinam porque (por enquanto, sempre por enquanto, desesperadamente por enquanto) ainda não foram tentados” (id., p. 86). Segundo o autor, não é só quando vamos a um *shopping* ou ao supermercado, por exemplo, que estamos nesta corrida, mas participamos dessa maratona em praticamente todos os momentos da nossa vida:

Se “comprar” significa esquadrihar as possibilidades, examinar, tocar, sentir, manusear os bens à mostra, comparando seus custos com o da carteira ou com o crédito restante nos cartões de crédito, pondo alguns itens no carrinho e outros de volta às prateleiras - então vamos às compras tanto nas lojas quanto fora delas; vamos às compras nas ruas e em casa, no trabalho e no lazer, acordados e em sonhos. O que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade feita no padrão de ir às compras. O código em que

nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar (2001, p. 87).

Assim, as representações de consumo que circulam nas diversas pedagogias culturais, e de modo especial na mídia, vêm produzindo “desejos” e “necessidades” nos indivíduos, particularmente nos/as adolescentes, que são convocados por esses discursos que vêm associando o consumo de determinados bens e/ou serviços a um estilo de vida “desejável”, relacionado a *status* e aceitação social. Isso pode ser percebido na narrativa de uma das alunas:

*Natasha: Ah, mas tem gente assim, lançam um celular hoje, diferente, bonitinho. Ah, eu vô tê que comprá, não vô querê ficá com esse aqui porque esse aqui já é antigo. É pra querê se mostrá mais do que os outros, pra podê dá nos dedo de alguém. Eu conheço várias pessoas que compram celular toda hora pra podê aparecê. Eu não acho necessário isso. Se tu tem um celular, tá bom, pronto, tu já tem como te comunicá.*

*Letícia: Ela disse que se tem um celular já tá bom, mas olha o celular dela!*

*Natasha: Não, isso é aí é porque o meu celular estragô, aí eu comprei esse com o meu salário. Também, pago esse e não compro mais. Acho muito caro!*

Na fala, podemos perceber que o objeto em questão, o celular, atua tanto como uma forma de identificação – todos/as os/as adolescentes participantes dessa pesquisa têm celulares – quanto como um símbolo de distinção entre os grupos sociais, uma vez que ter um celular de determinado modelo ou marca confere um certo *status* ao proprietário em função da impossibilidade de outros terem. Para Canclini, “existe uma lógica na construção dos signos de *status* e nas maneiras de comunicá-los [...] e boa parte da racionalidade das relações se constrói, mais do que na luta pelos meios de produção, pela disputa em relação à apropriação dos meios de distinção simbólica” (2005, p. 62). Além disso, apesar de afirmar que as pessoas compram os lançamentos para poder *aparecer* ou *dar nos dedos de alguém*, essa menina possui um celular que apresenta as últimas novidades dessa tecnologia, símbolo que foi notado pela colega e apontado como possível “incoerência” ao que estava sendo afirmado. Percebe-se, nessa situação, o quanto esses diferentes discursos nos convocam e nos constituem, dando indícios das múltiplas identidades que nos habitam, muitas vezes divergentes. A Natasha manifestou, nessa situação, sua “indignação” com as pessoas que compram os produtos para exibí-los como prêmios ou medalhas de distinção e, no entanto, ela própria também foi capturada por esses significados, afinal, se *ter um celular para se comunicar já está bom*, ela poderia ter substituído o modelo que estragou por um mais simples e mais barato.

Nas narrativas dos meninos, também pude perceber a valorização do consumo como forma de distinção e identificação entre os grupos sociais. No terceiro encontro, durante a apresentação dos painéis sobre produtos, bens e/ou serviços que consomem ou que gostariam de consumir, um dos alunos manifestou o desejo de ter um par de tênis de determinado modelo e marca que, segundo ele, custa em média seiscentos reais. Afigura abaixo mostra o painel produzido e as falas referentes à apresentação:



*Nego Drama: Escolhi esse tênis e essa coleção de carro, que eu queria tê.*

*Raquel: E esse tênis aí, tu tens algum parecido? É um tênis que tu compras ou que tu gostarias de ter?*

*Nego Drama: Pô, tá loco! Se eu tivé um tênis desse daqui, ó...*

*Raquel: Por que, é caro? Eu não conheço.*

*Nego Drama: É mais de seiscentos reais um tênis desse!*

O aluno expressa o desejo em relação ao tênis, mas fica claro, diante de sua exclamação - *Pô, tá loco! Se eu tivé um tênis desse daqui, ó...* – que não poderia comprar tal produto. Um colega aproveitou a discussão para apresentar o seu painel, onde colocou um outro par de tênis semelhante:



*Seu Dé: Bem na manha essas chuteira, que nem as do meu véio, ali [referindo-se ao Nego Drama]. E também um celular. Eu curto celular. E ele é com câmara, com tudo que tem direito. Bem na manha.*

*Raquel: É parecido com o teu?*

*Seu Dé: Ah, tá! O meu é um tijolinho.*

Mais uma vez surgiu a questão do celular, do desejo por um modelo mais avançado em detrimento daquele modelo que ele possui, o *tijolinho*, mostrando o quanto a satisfação com a posse de determinados bens é efêmera, sendo rapidamente substituída pelo desejo do “novo”, do último lançamento e das marcas identitárias que ele pode inscrever nesses corpos. Em relação às chuteiras, questionei-os sobre os motivos que os levam a desejar tanto esse tipo determinado tênis/chuteira:

*Raquel: Uma chuteira que não seja seiscentos reais, que vocês me disseram que custa aquela, ela não faz a mesma coisa que essa aí?*

*Seu Dé: Não!*

*Raquel: Não?*

*Seu Dé: Tudo que é guri que tê uma igual a essa!*

*Raquel: E por que tudo que é guri quer ter uma igual a essa?*

*Seu Dé: Porque ela é confortável, entendeu?*

*Raquel: Tu já usaste?*

*Seu Dé: Meu primo tem uma.*

*Raquel: Teu primo tem uma. E é mais confortável que essas mais baratas?*

*Seu Dé: É! Não molha. Quando chove, não molha. Quando fica com cheiro, não molha também. [Risos]*

*Eminem: É, não molha e é só passá um pano nela.*

*Raquel: Vocês que gostam de futebol, todos concordam, todo mundo quer ter essa chuteira?*

*[Nego Drama, Eminem, Maninho e D2 concordam com a cabeça].*

*Nego Drama: É só passá um pano que ela tá limpa.*

Ao escolherem e exaltarem as qualidades de um determinado tipo de tênis/chuteira que nunca tiveram, mas que, segundo eles, é objeto de desejo de todo adolescente, os alunos demonstram o quanto os apelos consumistas vinculados na mídia vêm interpelando-os, produzindo “necessidades” e “desejos” que são partilhados por determinados grupos e reconhecidos como símbolos de distinção. Segundo Fischer

a seleção de determinadas imagens e palavras, frases melódicas ou cores têm o papel fundamental de nos fazer desejar e consumir o diferente, de produzir em nós o prazer e o envolvimento, fatores fundamentais para nossas decisões cotidianas de compras. Aliás, independe de dispor das condições materiais de compra, grande parte da população é submetida a esse discurso, a essa lógica, a esse modo de ser e de conceber o mundo, as relações, a própria vida privada: basta lembrar aqui o quanto é fundamental para jovens de qualquer grupo ou camada social ter posse deste e não daquele par de tênis (1999, p. 22).

Além disso, a narrativa do Nego Drama trouxe a manifestação do desejo de possuir uma coleção de carros, dando indícios de um ideário de consumo que independe de classe social e que vêm inscrevendo esses adolescentes. Esse ideário de consumo também apareceu nas narrativas de quase todos/as os/as adolescentes desta pesquisa, durante a atividade dos painéis, conforme se pode perceber nas imagens e falas a seguir:



*Seu Dé: Um relógio! Porque eu curto, acho legal, não gosto muito de usá, mas acho legal. Esse aqui, entendesse, acho que ele tem muita utilidade*

*Raquel: E esses carros?*

*Seu Dé: Qualquer um tava bom.*



*Nicolly: Eu escolhi roupa porque se eu pudesse todos os dias eu entrava numa loja comprando roupa. E o carro porque é uma outra... um sonho de consumo que eu tenho.*

*Raquel: Então tu gostas muito de roupa.*

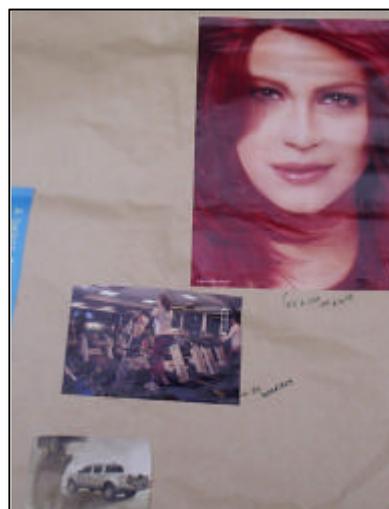
*Nicolly: Hã-hã. Se eu pudesse toda hora eu tava comprando roupa.*



**D2: Eu queria isso aqui, ó. [Os meninos riem]**

*Raquel: Teu sonho de consumo é a mulher?*

*D2: É a bola, é a bola. A mulher tá junto, ué! Pô, pra ficá melhor, um pouco mais bonitinho, pá, né. E também esse BMW aqui, eu queria. E uma câmara digital.*



*Penelop: Eu escolhi essa aqui por causa da cor do cabelo que eu achei muito legal, a tintura chamou bem a atenção. O carro, que é um sonho de consumo e eu queria poder dirigir, e a academia porque eu vi essa foto e achei legal e então eu peguei.*



*Eminem: Eu coloquei um carro, um Peugeot, porque é ...[Ri] É isso aí! E uma cerveja. Aí como eu não achei um barco como eu queria, eu botei esse aqui!*



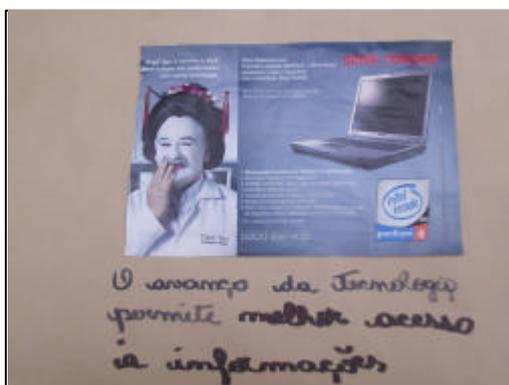
*Paola: Ah, eu queria...[Todos/as riem]. É um monte de sonho de consumo! Ah, eu adorei isso aqui, queria uma casa assim, cheia de piscinas! Queria um carro assim. Ah, esse gato é muito fofo! Eu queria viajar pra esse lugar. Eu queria tê um prédio desse só pra mim. Ah, eu queria um monte de coisa! [Risos]. Ah, essa casa é linda! Esse gato... E eu queria um transatlântico só pra mim! [O transatlântico é um dos que aparece no painel da Camila, acima].*



*Keyla: Eu escolhi esses três aqui. É perfume, já usei. A beleza do Tahiti, uma cabana perto de uma piscina, ou de uma praia, sei lá. E um laptop. Porque [o laptop] é um sonho de consumo.*

*Raquel: E o Tahiti?*

*Keyla: O Tahiti porque eu achei bonita a paisagem e gostaria de um dia podê visitar.*



*Maninho: O meu é esse aqui e eu escolhi um notebook porque é o meio mais rápido de informação e eu tenho acesso ao computador, mas não a um notebbok. É meu sonho de consumo ter um desses.*

Nas narrativas produzidas, o carro foi um dos objetos que mais apareceu, sendo destacado por quase todos/as os/as adolescentes. Além disso, não eram, em sua maioria, quaisquer carros, mas BMW, Peugeot, pick-up, marcas consagradas, símbolos de distinção com *status* reconhecido mesmo por aqueles/as que estão impossibilitados de tê-los, mas que nem por isso deixam de ser interpelados por esses significados. Para Baudrillard,

o anúncio publicitário, a firma produtora e a *marca*, que desempenha aqui papel essencial, impõem a visão coerente, coletiva, de uma espécie de totalidade quase indissociável, de cadeia que deixa aparecer como série organizada de objetos simples e se manifesta como encadeamento de *significantes*, na medida em que se significam um ao outro como superobjeto mais complexo e arrastando o consumidor para uma série de motivações mais complexas [grifos do autor] (2005, p.17).

Assim, essas instâncias – o meio publicitário, as indústrias produtoras e os responsáveis pelas marcas dos produtos – vêm produzindo representações de um ideário de consumo onde ter um carro de determinada marca passa a ser de extrema importância não só pelos significados contidos nesse bem, mas também pela rede de significações interligadas a ele e que conferem a seu/sua proprietário/a características consideradas “desejáveis”. Como a maioria dos/as alunos/as destacou o carro como um sonho de consumo, questionei-os/as sobre a importância disso:

*Nicolly: Ela [referindo-se à Penelop] tava dizendo que um carro faz falta.*

*Penelop: É, um carro faz falta!*

*Raquel: Por que um carro faz falta?*

*Eminem: Um carro não é muito caro! Um carro não é muito caro, deve tá uns trinta e dois mil.*

*Paola: Tá, então... [Sorri ironicamente]*

*Camila: Não é caro, trinta e dois mil! Pô! [Arregala os olhos].*

*Eminem: Não é caro!*

*Nego Drama: Pô!*

*Eminem: Não é caro, se for comparar com o que tu colocô ali!*

*Raquel: E por que um carro faz falta?*

*Eminem: Pra não andá a pé.*

*Seu Dé: Deslocamento, acho.*

*Raquel: Deslocamento? Mas não tem outra forma de se deslocá?*

*Eminem: Mas daí não cansa.*

*Penelop: De carro é mais rápido.*

*Seu Dé: Tem mais liberdade.*

*Penelop: Mais independência.*

Os significados atribuídos à posse de um carro foram além da necessidade de transporte ou deslocamento; ter um carro implica em ter *mais liberdade e independência*. Isso mostra que um bem não encerra em si um conjunto único de significados, mas pode conter uma multiplicidade de significados, fluidos, mutantes e intercambiáveis. Além disso, a afirmação feita pelo Eminem de que um automóvel não custa caro, *deve tá uns trinta e dois mil*<sup>24</sup>, demonstra o quanto os discursos publicitários vêm produzindo esses/as adolescentes, pois não basta ter um carro para deslocamento ou para ter maior liberdade, tem que ser um carro novo. Esses discursos da publicidade também fazem circular imagens que (re)produzem representações de liberdade e de independência associadas aos veículos que apresentam: são imagens de aventuras, de sujeitos dirigindo em paisagens maravilhosas, que podem ir aonde quiserem, livres de preocupações, de cobranças e de responsabilidades. Essas imagens e representações capturam os/as adolescentes, que passam a desejar esse bem em função da rede de significações que vão sendo engendradas.

Além disso, esse valor declarado com tanta ênfase pelo Eminem como não sendo caro, está “fora” de suas possibilidades nesse momento se considerarmos que ele vem de uma família com a renda mensal de dois salários mínimos<sup>25</sup>. Para Bauman, “quanto mais sedutoras as tentações que emanam das vitrines [...] tanto mais irresistível se torna o desejo de experimentar, ainda que por um momento fugaz, o êxtase da escolha” (2001, p. 104). Nesse sentido, Fischer (1998) destaca que é na expressão do desejo e na luta por determinados bens que se pode vislumbrar as lutas e as diferenças de classe. Assim, quando esses/as adolescentes exprimem o desejo e destacam a necessidade de ter um carro “poderíamos dizer que se manifesta, nesse fato, uma contraditória opressão, em relação a um modo de ser na cultura: cultura da imagem e da posse de bens muito específicos, que passam a definir uma certa identidade” (id., p. 431). Nesse sentido, a posse de um carro confere aspectos identitários valorizados nesse contexto cultural.

Além dos carros, também apareceram *notebooks*, transatlânticos, “mansões” com piscina, viagens para lugares paradisíacos e até mesmo ouro e muito dinheiro, demonstrando a centralidade que o consumo vem ocupando nas relações sociais, onde o “ter” passou a ser confundido com o “ser” e nos tornamos consumidores de símbolos, muito mais do que dos produtos em si. Baudrillard destaca que estamos vivendo um tempo em que “a mercadoria (vestuário, especiarias, restaurante, etc) culturaliza-se [...] porque surge transformada em

---

<sup>24</sup> Trinta e dois mil reais é o preço aproximado de um veículo Peugeot, zero quilômetros, em nossa cidade, o que demonstra o quanto esse aluno está informado sobre o valor do carro que deseja.

<sup>25</sup> Dados referentes à renda familiar foram obtidos através do preenchimento de uma ficha, conforme destaquei no capítulo referente à metodologia, nesta dissertação.

substância lúdica e distintiva, em acessório de luxo, em elemento no meio de outros elementos da *panóplia* geral dos bens de consumo” (2005, p. 18). Viajar, divertir-se, ostentar “luxos” como casas com piscina e ter acesso às novas tecnologias por meio de equipamentos sofisticados como um *notebook*, são coisas que apenas algumas pessoas – aquelas que dispõem de  *muito dinheiro e ouro* – podem desfrutar, e estas são consideradas “privilegiadas”, podendo dispor de toda a “felicidade” que o dinheiro pode comprar. Para o autor, “o miraculado do consumo serve de todo um dispositivo de objetos simulacros e de sinais característicos da felicidade, esperando em seguida (no desespero, diria um moralista) que a felicidade ali venha pousar” (id., p. 21). Consumir, nessa perspectiva, é acumular signos de “felicidade”, sendo que a satisfação que os objetos proporcionam é “o reflexo antecipado da Grande Satisfação virtual, da Opulência total, da Jubilação derradeira dos simulacros definitivos, cuja esperança louca alimenta a banalidade cotidiana” (id., p. 22). Assim, esses/as adolescentes vêm sendo inscritos por símbolos que trazem promessas de “felicidade”, de satisfação e de um estilo de vida que, embora esteja longe do seu cotidiano, é reconhecido e valorizado. Segundo Canclini,

os consumidores populares são capazes de ler as citações de um imaginário multilocalizado que a televisão e a publicidade reúnem: os ídolos do cinema hollywoodiano e da música pop, os logotipos de jeans e cartões de crédito, os heróis do esporte de vários países e os do próprio que jogam em outro compõem um repertório de signos constantemente disponível (2005, p. 68).

A leitura desse vasto repertório de signos vêm instituindo modos de ser adolescente e configurando “padrões” de consumo considerados “desejáveis”, como os que foram expressos nas narrativas produzidas. As novelas, os filmes, os programas de TV, as revistas, entre outros artefatos culturais, mostram personagens e celebridades em casas enormes, com piscinas e carros caros nas garagens, usando celulares e computadores de última geração, viajando para lugares diversos do mundo e aparentando enorme satisfação e felicidade em desfrutar de tudo isso. São “modelos” de pessoas bem-sucedidas, felizes, bonitas, saudáveis e invejadas, “modelos” sobre os quais se inscrevem significados que vão instituindo modos de ser e de estar no mundo e que demarcam quem está *incluído* e quem está *excluído* deste seletivo e invejado grupo social. Esses significados vêm interpelando esses/as adolescentes, que respondem afirmativamente aos seus apelos e buscam de alguma forma partilhar desses códigos e ostentar as marcas que os/as tornariam *incluídos*.

As narrativas produzidas a partir da atividade de confecção dos painéis também apontaram a emergência de outros significados, como o que pude perceber na fala do D2 quando ele afirmou que o objeto de consumo escolhido era a bola, e não a mulher: *É a bola, é*

*a bola! A mulher tá junto, ué! Pô, pra ficá melhor, um pouco mais bonitinho.* Segundo Fischer (1996, 1998), a mídia privilegia a imagem feminina, que tem destaque nas novelas, nos seriados, nos programas de auditório, nos anúncios publicitários e nas revistas, sendo usada para vender produtos variados como, neste caso, a bola. Essas pedagogias vêm construindo a mulher como um produto cultural, através de todo um aparato discursivo e não discursivo, (re)produzindo e veiculando saberes sobre os modos de ser, estar e consumir de cada gênero, nesta cultura (FISCHER, 2000b). A autora destaca que a mídia “narra, ela tece histórias, seleciona estratégias de linguagem pelas quais edita vidas, aponta caminhos, ensina modos de ser, espetaculariza o humano, a qualquer preço” (id., p. 130). A espetacularização dos corpos, especialmente dos femininos, como estratégia de promoção do consumo vem “convocando” esses/as adolescentes, e a bola escolhida pelo D2 dá indícios disso. Era uma bola bastante usada, com aparência de desgastada e que provavelmente não teria sido notada se não fosse pela “bela” mulher que a estava chutando, uma jovem bem bronzeada, trajando biquíni, com corpo de acordo com os “padrões” de beleza ditados pela mídia. Também se pode perceber o quanto os corpos estão sendo usados para vender produtos e serviços na fala da Natasha:

*Natasha: Porque geralmente é assim, ó, tem propaganda de algum... tênis e é uma mulher bonita que tem que ir lá e botá. Fazem pra vendê mais. Aí os caras vão se agradá e comprá. A mesma coisa as mulheres. Botam um cara gostoso pra gente, tipo, ah, vô comprá por causa dele.*

Nessa narrativa, evidencia-se que esses/as alunos/as estão sendo produzidos por uma cultura que usa a sensualidade e a exposição de corpos “belos” para atrair a atenção e vender não só um produto, mas também identidades, uma vez que nesses anúncios promove-se a circulação de significados que instituem marcadores identitários e posicionam os sujeitos. Nesse sentido, usar o tênis anunciado por uma *mulher bonita* ou um produto feminino anunciado por *um cara gostoso*, possibilitaria ao/a usuário/a certas características que atrairiam o sexo oposto – (re)produzindo, também, a heteronormatividade<sup>26</sup>. Segundo Baudrillard, a lógica social do consumo não é só a da apropriação dos bens, mas a “lógica da produção e da manipulação dos significantes sociais” (2005, p. 59), constituindo também processos de significação e de comunicação, ou seja, o consumo também atua como uma linguagem. Assim, os corpos usados nos anúncios publicitários são signos que comunicam e

---

<sup>26</sup> Entendo por heteronormatividade o conjunto de estratégias, discursos e práticas que (re)produzem a heterossexualidade como a norma (LOURO, 2001, 2204).

expressam significados que os relacionam aos produtos anunciados, tornando esses produtos mais desejáveis pelos consumidores em função do valor simbólico a eles agregado do que pelo valor “material” em si.

A narrativa da Natasha também dá indícios de que esses/as adolescente/as não estão “alienados”, respondendo passivamente aos apelos da mídia. Eles/as reconhecem que o uso dos corpos e das imagens “sensuais” são estratégias de *marketing* usadas pelos meios publicitários, no entanto, são interpelados por esses significados que os constituem e habilitam modos de ser e consumir.

As narrativas produzidas também dão indícios de que os/as adolescentes desta pesquisa vêm sendo capturados por discursos que (re)produzem a imbricação entre o “ter” e o “ser”, o que pode ser percebido nas falas das meninas. Ao serem questionadas sobre o que as faz sentirem-se atraídas por um menino, elas responderam:

*Penelop: É, a gente tava falando assim, olha... Porque às vezes pode ter um guri tri-bonito e um mais ou menos bonito que tem moto, carro, alguma coisa, e a pessoa também, né, vai por esse lado, porque a maioria é assim.*

*Paola: Com certeza, se tiver uma moto ou um carro pra sair ajuda, né.*

A posse de um determinado bem, no caso, o carro ou a moto, tornariam um determinado menino mais “atraente” do que o outro. Fischer (1998, p. 21) destaca que “o objeto lhes dá (ou daria) algo de que precisam, não no nível da posse, mas sim no da identidade”. Assim, ao usufruir de um bem, estamos “adquirindo” uma certa identidade marcada por determinadas “qualidades” valorizadas socialmente. Segundo Baudrillard, “nunca se consome o objeto em si (no seu valor de uso) – os objetos (no sentido lato) manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo” (2005, p. 60). Assim, a apropriação e o consumo de signos – neste caso, o carro ou a moto – posicionam os indivíduos.

As narrativas também apontaram a emergência de discursos que mostram que esses/as alunos/as compartilham significados e apresentam comportamentos considerados “típicos” desse grupo social. Ao discutirmos sobre o destino dos seus “gastos”, ou seja, o que eles/as consomem com maior frequência, eles/as destacaram:

*Eminem: Ah, tênis de marca, calça de marca, boné de marca.*

*Penelop e Nicolly: Roupas.*

*Keyla: É. É sapato, roupa de marca.*

*Maninho: Eu também gosto de comprar roupas..*

*Seu Dé: Festa!*

*Letícia: Festa. Roupa também.*

*Natasha: Ah, quando vai pra festa tem que bebê!*

*Raquel: Quando vai pra festa tem que beber?*

*Natasha: Claro! [Letícia e D2 concordam acenando com a cabeça].*

*Seu Dé: Claro, tá louco! [Eles começam a conversar uns com os outros, em tom muito baixo].*

*Raquel: Se eu comparar criança, adolescente, adulto, idoso, os gastos são parecidos ou não?*

*Keyla: Bem diferentes. [Muitos murmuram, concordando]*

*Natasha: Por exemplo, criança não fuma, criança não bebe. Eu acho assim, criança vai gastá com outro tipo de coisa, gasta com brinquedo. Já os adolescentes gastam mais com roupas, com festas, bebidas, alguns fumam, alguns não. Adulto já é mais assim, coisas materiais, por que já tá com responsabilidade, então tem que gastá com coisas mais... mais pro bem dele, assim, mais preciso. Eu acho assim, não é a mesma coisa. Cada um, cada faixa...*

*Raquel: Então tu achas que adulto gasta mais com necessidades mesmo?*

*Natasha: É, eu acho que...*

*Eminem: E idosos com remédios.*

Esses/as adolescentes destacam as roupas (de marca) e as festas como responsáveis pela maior parte de suas despesas, dando indícios de comportamentos considerados “típicos” desse grupo social. Segundo Souza,

para pertencer a essa categoria jovem, o corpo precisa ser atualizado consumindo as últimas novidades da moda incorporadas como necessidades. Estas assumem distintas formas: dos bens de consumo - as roupas, as bijuterias, os sapatos, os tênis, ... - de determinadas marcas; da assiduidade às festas ou aos lugares noturnos que proliferam nos meios urbanos; dos lanches rápidos exibidos nas propagandas publicitárias como atendendo às exigências deste estilo de vida. Ao “andar na moda” conforme Chmiel(1996), o jovem adquire mais do que um bem, ele compra o simbólico do produto, o sentimento de ser único como pessoa através da marca, e o reconhecimento perante os outros de pertencer ao grupo dos jovens legítimos (2001, p. 153).

Nesse sentido, os/as adolescentes compartilham diversos códigos, como lugares que freqüentam e produtos que consomem, (re)produzindo uma identidade de grupo a partir das representações que circulam em diversas instâncias culturais. Ao valorizar as roupas de determinadas marcas e afirmar certos comportamentos – ir à festas e beber – como comuns na adolescência, eles/as demonstram o quanto o consumo de símbolos vêm atuando na constituição de seus corpos, engendrando modos de ser adolescente no contexto desta cultura.

Além disso, as falas apontaram a demarcação de identidades geracionais constituídas a partir do consumo e que dão indícios sobre as maneiras de viver cada etapa da vida. De acordo com as narrativas produzidas, o marcador identitário da infância é o *brinquedo*. Segundo Souza, “ao ser inscrito no corpo, o brinquedo atua como um mecanismo que institui e diferencia as fases e os comportamentos dos corpos, normalizando, por exemplo, a

brincadeira como ‘coisa de criança’ (2001, p.148). Já a adolescência tem como marcadores identitários as roupas de determinadas marcas, as festas e o consumo de bebidas. A fase adulta foi representada como sendo uma etapa em que se tem maior *responsabilidade*, passando-se a consumir o que é mais “necessário”. Essas representações dão indícios de discursos que configuram

uma maneira de viver – adulta – cujo cotidiano assume a forma de um campo de “lutas” diárias, ante os outros e a si mesmo, na tentativa de atender as necessidades e os objetivos universais traçados no meio social dos quais geralmente se desconhece as “regras” que lhes deram origem. (SOUZA, 2001, p. 160)

Em relação à velhice, as narrativas produzidas por esses/as adolescentes, apontaram os *remédios* como os principais marcadores identitários, instituindo essa etapa da vida como a da enfermidade e do declínio da vitalidade.

Assim, a partir desses marcadores, as identidades geracionais vão sendo produzidas. De acordo com Souza

esses marcadores que identificam/classificam as pessoas, ao inscreverem-se nos corpos, não só marcam e demarcam grupos, diferenciando-os entre si e gerando exclusões-inclusões, mas também regulam os espaços sociais, as roupas, os comportamentos, as relações interpessoais, os sentimentos, dentre outros elementos do corpo e da maneira de viver. Enfim, eles criam aquilo que é ou não autorizado conforme os padrões estabelecidos para aquela fase da vida em que a pessoa foi enquadrada, estipulando e limitando as condições de possibilidade da sua vida (2001, p.142).

Nas narrativas destes/as alunos/as, foi possível perceber alguns efeitos das práticas discursivas que circulam nas diversas instâncias e pedagogias culturais, como a mídia, a família, a escola etc, que vêm engendrando formas “legítimas” de pensar e viver cada etapa da vida e instituindo “padrões” de consumo “característicos” de crianças, adolescentes, adultos e idosos.

## **7. ADOLESCENTES: CORPOS INSCRITOS PELO GÊNERO E PELA CULTURA DE CONSUMO**

*Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas que  
lhe pré-existem e em função das quais constrói e  
organiza de um modo particular sua experiência,  
impõe-lhe um significado (LARROSA, 2002, p. 70).*

Ao (re)visitar o curso Papo de Adolescente, fui (re)construindo as narrativas produzidas pelos/as adolescentes, atribuindo-lhes significados. Pude perceber que, ao produzirem essas narrativas, esses/as alunos/as foram (re)organizando e (re)significando suas experiências sobre os modos de ser e de viver a adolescência na sociedade de consumo. Ao fazer isso, destaco como esses sujeitos vêm sendo constituídos a partir de diversas instituições – como a família, a escola, a política – e pedagogias culturais – os programas de TV, as novelas, as revistas, os anúncios publicitários, as músicas, entre outras – que, através de discursos e práticas da e na cultura de consumo, “trabalham” na produção de corpos adolescentes, instituindo marcas e identidades, e posicionando-os nos diversos contextos sociais.

Os corpos dos adolescentes desta pesquisa ostentam os marcadores que os identificam como pertencentes ao grupo social designado adolescente. As roupas, acessórios, marcas “da moda”, tênis, produtos que consomem, lugares que freqüentam, serviços que utilizam e músicas que ouvem são alguns dos códigos que partilham e através dos quais se reconhecem como “iguais”. Ao valorizar as roupas de determinadas marcas e afirmar certos comportamentos – ir às festas, beber e escutar música, por exemplo – como comuns na adolescência, eles/as demonstram o quanto o consumo de símbolos vem atuando na constituição de seus corpos, engendrando modos de ser adolescente no contexto desta cultura.

As diversas pedagogias culturais vêm produzindo representações de corpos adolescentes, promovendo a circulação de imagens, sentidos, valores e idéias que vêm (re)produzindo significados sobre adolescência, consumo, beleza, sensualidade, feminilidade,

masculinidade, moda, felicidade, normalidade, saúde, entre outros, que vêm interpelando esses/as adolescentes e integrando o processo de produção de identidades cada vez mais flutuantes e transitórias.

As representações de consumo que circulam nas pedagogias culturais, e de modo especial na mídia, vêm produzindo “desejos” e “necessidades” nesses/as adolescentes, que são convocados por esses discursos que instituem modos de ser e de conceber o mundo e as relações, associando o consumo de determinados bens e/ou serviços a um estilo de vida “desejável”, relacionado a *status* e aceitação social. Assim, os/as adolescentes manifestaram o desejo de ter, por exemplo, chuteiras de determinada marca, *notebooks*, carros e celulares de última geração, que são símbolos de distinção e identificação entre os grupos sociais, reconhecidos e desejados por todos/as, independente de disporem das condições materiais de compra. Isso indica que esses/as alunos vêm sendo interpelados por discursos que instituem a imbricação entre o “ter” e o “ser”, tornando-se consumidores de símbolos, muito mais do que dos produtos em si. Nesse contexto, os bens, produtos e serviços adquirem importância em função da rede de significações interligadas a eles.

Além disso, os diversos artefatos culturais colocam em circulação um vasto repertório de signos que vêm se inscrevendo nos corpos e instituindo modos de consumir, de ser adolescente do sexo masculino e do sexo feminino, no contexto desta cultura. São imagens de corpos “belos”, jovens, femininos, masculinos, bem vestidos, saudáveis, sensuais, que habitam em “boas” casas, viajam, divertem-se, usam computadores e celulares de última geração e, sobretudo, são “felizes”, satisfeitos, bem-sucedidos e invejados. Esses significados vêm interpelando os/as adolescentes, que respondem afirmativamente aos seus apelos e buscam de alguma forma partilhar desses códigos e ostentar as marcas que os/as identificam como pertencentes a esse grupo social denominado adolescente.

Os/as adolescentes desta pesquisa também estão sendo inscritos por significados que circulam em campanhas publicitárias que se valem da espetacularização dos corpos, especialmente dos femininos, como estratégia de promoção do consumo. Para tanto, usam a sensualidade e a exposição de corpos “belos” para atrair a atenção e vender não só os seus produtos, mas também identidades, uma vez que promovem a circulação de significados que instituem marcadores identitários que posicionam os sujeitos. Os corpos usados nesses anúncios são signos que comunicam e expressam significados que os relacionam aos produtos anunciados, tornando esses produtos mais desejáveis pelos consumidores em função do valor simbólico a eles agregado do que pelo valor “material” em si.

Os significados de beleza também vêm sendo inscritos nesses corpos e instituindo o que é considerado belo, “gostoso”, jovem e saudável. Para esse grupo, as representações de beleza estão vinculadas a corpos magros e “malhados” e, embora reconheçam que a “ditadura da magreza” seja uma imposição principalmente por parte da mídia, os/as adolescentes valorizam o corpo “em forma”, o “braço”, o tórax bem definido, a coxa rija e bem malhada, demonstrando o quanto vêm sendo capturados/as por esses discursos.

As diferenças de gênero também vêm sendo marcadas nesses corpos adolescentes. A demarcação de alguns processos sociais do cotidiano atribuídos às mulheres é um exemplo disso. As narrativas apontaram para significados que vêm sendo atribuídos à masculinidade e à feminilidade neste grupo e em suas famílias, centrados nas representações hegemônicas que atribuem às mulheres os afazeres domésticos, como se isso fosse algo “natural”, como se fizesse parte da “essência” da identidade feminina. Além disso, as inscrições de masculinidade e feminilidade nesses corpos também foram evidenciadas a partir da linguagem “apropriada” para cada gênero, na forma de vestir – com roupas justas ou largas –, nos cuidados diferenciados com os corpos e na preocupação das meninas com a “perfeição”, o que indica o quanto esses/as alunos/as vêm sendo interpelados por discursos que instituem a beleza, os cuidados e a exposição do corpo como “inerentes” ao feminino. As falas, as atitudes e os gestos destes/as adolescentes denotam uma demarcação simbólica, social e material de seus lugares e de suas diferenças.

O entrelaçamento entre as identidades de gênero e as identidades sexuais também ficou evidenciado nas narrativas produzidas. Para esse grupo, ostentar símbolos considerados femininos em seus corpos – como roupas justas e a cor rosa – dá indícios de identidades sexuais marcadas, que fogem à norma, aos padrões “normais”, ou seja, características “ditas” femininas são indicadores de homossexualidade masculina.

Os discursos sobre “normalidade” também foram destacados nas narrativas, demonstrando o quanto as representações de corpos e identidades que circulam na cultura de consumo vêm instituindo padrões de “pertencimento” e “não-pertencimento”, posicionando esses/as adolescentes nos diversos contextos em que estão inseridos. Para esses/as alunos/as, ser “normal” é ser como a maioria, e nesse sentido, marcas como narizes e orelhas grandes, por exemplo, são inscritas nos corpos como marcadores identitários de “anormalidade”.

A partir das análises feitas, foi possível destacar a centralidade que o consumo vem ocupando nas relações sociais e na produção de significados nas diversas instâncias da vida contemporânea. Lugar de distinção simbólica, de afirmação de pertencimento a grupos sociais

e de construção de identidades, o consumo vem fabricando adolescentes generificados e inscrevendo em seus corpos as marcas da sua cultura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNT, Ana. **De muros, tempos, artes e pingue-pongue aos genes, anfioxos, mórulas e trissomias: falando do corpo nas práticas escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CANCLINI, Nestor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.
- CASTRO, Mery, ABRAMOVAY, Miriam e SILVA, Lorena. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventud. In: MARGULIS, Mario (Org.). **La juventud é más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.
- CONNELLY, Michael. e CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.
- CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Marisa (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.
- FIGUEIRA, Márcia Luiza. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

\_\_\_\_\_. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadão no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. “Técnicas de si na TV”: a mídia se faz pedagógica. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 111-139, jul.-dez. 2000b.

\_\_\_\_\_. **Televisão & educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FICHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT’ANNA, Denise (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo, Estação Liberdade, 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Currículo e Política de Identidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 185-198, jan.-jun. 1996.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologia del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GAUDIANO, Edgar. Revisitando la historia de la educación ambiental. In: SAUVÉ, Lucie, ORELLANA, Isabel e SATO, Michèle. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal: Les Publications ERE-UQAM, 2002.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana(Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados. In: SOARES, Guiomar, SILVA, Méri e RIBEIRO, Paula (Orgs.). **Corpo, gênero, sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

GONDIM, Sônia. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), p. 149-161, 2003.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, Cultura, Mídia e Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997b.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.59-75, jul.-dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000b.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Corpos que escapam. **Labrys Estudos Feministas**. n 4, ag.-dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. São Paulo: Record, 2004.

MACHADO, Juliana, CARVALHO, Marie Jane, e ROSA, Tatiane. Tempos compostos: gênero e classe social nos usos do tempo entre crianças. In: CARVALHO, Marie Jane e ROCHA, Cristiane (Orgs.). **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MARGULIS, MARIO. Juventud o juventudes? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Dossiê Juventude e Educação, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 297-324, jul-dez. 2004.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana(Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque e MANCUSO, Ronaldo. **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004.

NECKEL, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana(Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula e GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OGIBA, Sonia. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: potencialidades analíticas. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes e KOLLER, Sílvia (Orgs.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Paula. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ROCHA, Cristianne. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

ROSA, Graciema. **Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SATO, Michèle. **Educação ambiental**. São Carlos: RiMa, 2003.

SANT'ANNA, Denise (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

\_\_\_\_\_. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul.-dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. Bom para os olhos, bom para o estômago: o espetáculo contemporâneo da alimentação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 41-52, maio-agosto 2003.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Luiz Henrique. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Incorporando “outras” representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, D. (org.). **Ciências na sala de aula.** Cadernos de Educação Básica, vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar, SILVA, Méri e RIBEIRO, Paula (Orgs.). **Corpo, gênero, sexualidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVEIRA, Rosa Hessel e SANTOS, Cláudia. Gênero e diferença em textos escolares infantis. In: CARVALHO, Marie Jane e ROCHA, Cristiane (Orgs.). **Produzindo gênero.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstrosidade cultural? **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 151-159, jul.-dez. 2000.

SOUZA, Nádia. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. **Revista Educação & Realidade**, Produção do corpo, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p.95-116, jul.-dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Que corpo é esse? O corpo na família, mídia, escola, saúde...** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese de Doutorado, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. O corpo: inscrições do campo biológico e do cotidiano. **Revista Educação & Realidade**, Discursos, currículo e cultura, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 169-186, jan.-jun. 2005.

TEIXEIRA, Mirna . **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**. Disponível em: < portalteses.cict.fiocruz.br/transf.php> Acesso em: 21/07/2005.

VAZ, Alexandre. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 2 (41), p. 61-75, maio-ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, corporal(idades), (ident)idades... In: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## **ANEXOS**



**VENHA DISCUTIR CONOSCO  
ESSES E OUTROS ASSUNTOS!**

Curso para adolescentes, com direito a material e certificado.

Período: de 27/06 a 01/07, das 18 h às 19 h 25 min.

Ministrante: Prof<sup>a</sup>. Raquel Pereira Quadrado.

Inscrições: dias 20 e 21/06, no saguão da escola, no recreio de cada turno. A inscrição é gratuita.

**VAGAS LIMITADAS – GARANTA A SUA!**

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NO CURSO  
PAPO DE ADOLESCENTE**

**Objetivos do projeto:** Criar espaços de reflexão e discussão acerca dos corpos adolescentes e das relações de consumo, abordando questões pertinentes à temática.

Informações gerais sobre os encontros:

- ✍ Você está sendo convidada(o) para participar do curso **Papo de Adolescente** que acontecerá no período de 27 de junho a 04 de julho, no C. E. Lemos Júnior, das 18 h às 19 h 30 min. Serão, ao todo, cinco encontros.
- ✍ Para melhor compreensão das informações, estes encontros serão filmados e gravados e as produções (textos, desenhos, falas, cartazes) fotocopiadas.
- ✍ A sua participação nestes encontros é totalmente **confidencial** e **voluntária**. Ninguém além das pesquisadoras terá acesso ao que você disser aqui. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.
- ✍ Esse curso faz parte do projeto de pesquisa para a dissertação da mestranda Raquel Pereira Quadrado, do Mestrado em Educação Ambiental da FURG.
- ✍ Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate a coordenadora Paula Regina Costa Ribeiro ou a pesquisadora Raquel Pereira Quadrado, através do telefone 3233-6674 (FURG).
- ✍ Sua participação é voluntária, e você pode recusar-se a responder qualquer pergunta, bem como deixar de participar dos encontros.
- ✍ Você tem alguma pergunta a fazer?

**VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO**

Declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

---

Assinatura do/a participante

Declaro que li o termo de consentimento acima e autorizo o/a aluno/a  
....., pelo/a qual sou responsável, a participar da pesquisa.

---

Assinatura do/a responsável

---

Assinatura da pesquisadora

---

Data

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- ✍ Nome: .....
- ✍ Endereço: .....  
Bairro: ..... CEP: .....
- ✍ Profissão dos pais ou responsáveis: .....
- .....
- ✍ Tens irmãos? ( ) não ( )sim. Quantos? ..... Nº de pessoas que moram na tua casa: ..
- ✍ Moras em casa: ( )própria ( )financiada ( )alugada ( )Outro .....
- ✍ Renda familiar: ( )1 a 2 salários mínimos ( )3 a 5 salários mínimos  
( )5a 10 salários mínimos ( )mais de 10 salários mínimos
- ✍ Assinala os itens que tens na tua casa:
- |                  |                        |                 |                       |
|------------------|------------------------|-----------------|-----------------------|
| ( )telefone      | ( )computador          | ( )refrigerador | ( )secadora de roupas |
| ( )televisão     | ( )internet            | ( )freezer      | ( )carro              |
| ( )DVD           | ( )aparelho de som     | ( )lava-roupas  | ( )moto               |
| ( )vídeo-cassete | ( )microondas          | ( )lava-louças  | ( )bicicleta          |
| ( )celular       | ( )condicionador de ar |                 |                       |

ANEXO 4 - Ficha de identificação para a criação do personagem adolescente e também para preenchimento por parte dos participantes do curso.

### Ficha de Identificação

Nome: .....

Nome do pai: .....

Nome da mãe: .....

Sexo: ..... Data de nascimento: ..... Idade: .....

Coisas que gosta de fazer: .....

.....

Coisas que não gosta de fazer: .....

.....

Dúvidas em relação ao corpo: .....

.....

Dúvidas em relação à sexualidade: .....

.....

Marcas no corpo: .....

.....

Adereços no corpo: .....

.....

Roupas que gosta de usar: .....

.....

Esportes: .....

Lazer: .....

Signo: .....

Cuidados com o corpo: .....

.....

O que gostaria de mudar no seu corpo: .....

.....

Sonho de consumo: .....

Ídolo: .....

ANEXO 5 – Letra da música Admirável *Chip Novo*, da cantora Pitty.

## **ADMIRÁVEL CHIP NOVO**

**(Pitty)**

Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
Aonde estão meus olhos de robô?  
Eu não sabia, eu não tinha percebido  
Eu sempre achei que era vivo  
Parafuso e fluído em lugar de articulação  
Até achava que aqui batia um coração  
Nada é orgânico, é tudo programado  
E eu achando que tinha me libertado  
Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vou fazer:  
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba  
Leia, vote não se esqueça  
Use, seja, ouça, diga  
Tenha, more, gaste e viva

Não senhor, Sim senhor, Não senhor, Sim senhor