

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO
CURSO DE JORNALISMO

JADDE MOLOSSI DA SILVA

REPRESENTAÇÕES DA POBREZA:

uma análise da série Rico vs Pobre do canal "Isaac do VINE" no YouTube

PORTO ALEGRE

2020

JADDE MOLOSSI DA SILVA

REPRESENTAÇÕES DA POBREZA:

uma análise da série Rico vs Pobre do canal "Isaac do VINE" no YouTube

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial à obtenção do grau de
Bacharela em Jornalismo.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Thaís Helena Furtado

PORTO ALEGRE

2020

JADDE MOLOSSI DA SILVA

REPRESENTAÇÕES DA POBREZA:

uma análise da série Rico vs Pobre do canal "Isaac do VINE" no YouTube

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial à obtenção do grau de
Bacharela em Jornalismo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Thaís Helena Furtado

Aprovado em ____ de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Thaís Helena Furtado — UFRGS

Orientadora

Prof Dr Basilio Alberto Sartor — UFRGS

Examinador

Prof Dr Alexandre Rocha da Silva — UFRGS

Examinador

RESUMO

Este trabalho se propõe a compreender os sentidos construídos sobre a pobreza nos vídeos da série *Rico vs Pobre*, do canal infantil Isaac do VINE, que possui mais de 7 milhões de inscritos no YouTube. As teorias de representações de Hall (2016), Goffman (1985) e Moscovici (2003), aliadas à teoria de classes de base bourdieusiana de Jessé Souza (2003, 2006, 2009, 2012), formam o referencial teórico utilizado para compreender as relações entre classe e cultura. Estudos sobre infância e sua relação com a mídia (POSTMAN, 1999; BUCKINGHAM, 2007) também são mobilizados a fim de situar o sujeito-criança que enuncia os discursos sob análise. A série de vídeos completa, composta por 19 episódios, foi examinada utilizando-se a metodologia de Análise de Discurso de linha francesa. Foram identificadas 103 sequências discursivas que, utilizando elementos distintivos de viés socioeconômico, criam, sobre a pobreza, os sentidos de 1) posse de itens de baixo custo, 2) escassez de propriedades, 3) dependência de outras pessoas ou de fatores externos, e 4) execução de gambiarras para solucionar problemas; e, utilizando elementos distintivos de viés cultural, criam, sobre a pobreza, os sentidos de 1) voracidade; 2) displicência em relação ao estudo; 3) desleixo na higiene e provocação de asco; 4) extravasamento de emoções e fácil irritabilidade; 5) brutalidade nas relações; 6) consumo de cultura de massa; 7) extravagância; 8) religiosidade; e 9) má sorte. O resultado da análise demonstrou que, embora a série, quando considerada como um todo, não faça uma estereotipagem dos indivíduos em situação de pobreza, ela concebe uma classificação valorativamente negativa da pessoa pobre — em especial daquelas que pertencem à chamada “ralé brasileira” (SOUZA, 2009) —, que é reforçada pelo enaltecimento da lógica meritocrática.

Palavras-chave: Representações. Pobreza. Discurso. Classe social. Isaac do VINE.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	05
2 INFÂNCIA DIGITAL	09
2.1 As infâncias através da história	10
2.1.1 <i>Infância e situação social</i>	16
2.2 Internet e a voz das crianças	18
3 REPRESENTAÇÕES	23
3.1 Stuart Hall, representação e cultura	24
3.2 Erving Goffman e a representação dramática	27
3.3 Serge Moscovici e a Teoria das Representações Sociais	30
4 CLASSES SOCIAIS	37
4.1 Classe social: conceito e critérios de hierarquização	37
4.2 As classes sociais no Brasil segundo Jessé Souza	41
5 METODOLOGIA E ANÁLISE	45
5.1 O estudo dos sentidos pela Análise de Discurso	45
5.2 Procedimentos metodológicos	49
5.3 Os sentidos construídos sobre o pobre e a pobreza	51
5.3.1 <i>Eixo 1 — Viés Socioeconômico</i>	53
5.3.1.1 Posse de itens de baixo custo	53
5.3.1.2 Escassez de propriedades	54
5.3.1.3 Dependência de outras pessoas ou de fatores externos	54
5.3.1.4 Solução de problemas por gambiarras	55
5.3.2 <i>Eixo 2 — Viés cultural</i>	55
5.3.2.1 Voracidade	56
5.3.2.2 Displicência em relação ao estudo	57
5.3.2.3 Desleixo na higiene e provocação de asco	58
5.3.2.4 Extravasamento de emoções e fácil irritabilidade	59
5.3.2.5 Brutalidade nas relações	60
5.3.2.6 Consumo de cultura de massa	61
5.3.2.7 Extravagância	62
5.3.2.8 Religiosidade	64
5.3.2.9 Má sorte	65
5.3.3 <i>Considerações sobre a representação da pobreza</i>	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A	76

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga as representações da pobreza em vídeos feitos por e para crianças, tomando como objeto de estudo os vídeos da série *Rico vs Pobre* do canal infantil Isaac do VINE no YouTube.

A escolha do tema foi fruto de uma curiosidade de conhecer e compreender os conteúdos e mensagens com as quais milhões de crianças brasileiras têm contato na sua navegação pela plataforma online de compartilhamento de vídeos, cuja utilização pelo público infantil, tanto como produtor quanto como consumidor, só cresce nos últimos anos. Uma estimativa da pesquisa TIC Kids Online Brasil¹ indica que, em 2018, 86% da população de 9 a 17 anos era usuária de internet no país. A mesma pesquisa (CGI.br, 2019) estima que a atividade de assistir a vídeos, programas, filmes ou séries na internet foi realizada por 83% das crianças e adolescentes usuários da rede em 2018, número que representa um crescimento de 6 pontos percentuais em relação à pesquisa² do ano anterior. Esses dados apontam a relevância que os produtos audiovisuais veiculados na internet têm adquirido nos hábitos de entretenimento da população infantil, o que indica também que o espaço digital e, mais especificamente, o YouTube, é um lugar para onde se deve olhar caso se deseje saber mais sobre as crianças brasileiras.

Com esse amplo assunto em mente, empreendemos uma navegação pelos conteúdos infantis no YouTube a fim de definirmos o tema de estudo com uma problemática que nos instigasse e não houvesse, ainda, sido muito explorada no âmbito acadêmico. Opções de conteúdos voltados ao público infantil, entre canais de youtubers mirins e canais feitos por adultos para crianças, não faltam no site. Games, desenhos e musicais infantis, *unboxing* (termo em inglês referente ao ato de desembalar produtos novos — classe de vídeos popular no YouTube) de brinquedos, brincadeiras e historinhas são exemplos da variedade de conteúdos que as crianças podem encontrar nos vídeos da plataforma (CORRÊA, 2015). Entre eles, uma categoria de vídeos que explora o tema das diferenças, com títulos como *Menina vs. Menino*, *Nerd vs Popular*, *Criança vs Adolescente vs Adulto*, entre outros, chamou nossa atenção, especialmente com a abordagem das diferenças de classe. A série

¹ Disponível em:

<https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf>.

² Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_kids_online_2017_livro_eletronico.pdf>.

Rico vs Pobre, com suas representações de como é viver na riqueza e na pobreza, motivou-nos a investigar os aspectos culturais envolvidos na identificação dos sujeitos ricos e pobres, em um país em que a desigualdade entre os extremos da pirâmide social é abismal. No canal Isaac do VINE, encontramos nosso objeto de estudo.

Isaac Guedes Moura é um youtuber baiano de dez anos. Seu canal, Isaac do VINE, recebeu este nome após o menino ficar conhecido na plataforma de armazenamento de vídeos curtos agora já inativa, o Vine, através da conta do seu tio (GUEDES, 2016). O primeiro vídeo no canal data de outubro de 2014 (GUEDES, 2019), quando o menino tinha apenas 5 anos. Hoje, o Isaac do VINE já tem mais de 7 milhões de usuários inscritos, o que o configura como um dos canais infantis do YouTube com mais sucesso no Brasil. Os vídeos do canal, todos com tom humorístico, incluem a série *Rico vs Pobre*, que até o momento da escrita deste trabalho incluía 19 vídeos inéditos e um que compila os episódios publicados anteriormente. Os vídeos desta série apresentam dramatizações protagonizadas por Isaac, que interpreta personagens “ricos” e “pobres” em situações diversas, como fazendo um lanche, vendo o resultado de um teste de gravidez ou maquiando-se. As representações atribuem aos personagens ricos e pobres distintos comportamentos, gostos e aparência física, que frequentemente são exagerados.

A fim de fazer uma análise mais aprofundada, escolhemos restringir nosso problema de pesquisa às representações dos personagens pobres, enquanto que as dos personagens ricos serão levantadas somente a título de comparação. A escolha por esta classe de personagens deve-se à nossa percepção de que as representações de pessoas pobres nos vídeos, tendo muitas vezes um caráter depreciativo, contribuem para reforçar a discriminação social dirigida às parcelas menos abastadas da população, mesmo que Isaac alerte, em quase todos os vídeos, que neles “não existe preconceito” e que “somos todos iguais”.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — PNAD Contínua de 2017 mostraram que os brasileiros que faziam parte do 1% da população com os maiores rendimentos recebiam em média 36,1 vezes o rendimento da metade da população com os menores rendimentos (IBGE, 2018). Já um documento lançado pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento — PNUD (2018) mostra, a partir de dados do período

2010–2017, que o Coeficiente de Gini³ do Brasil ficou em 51,3, fazendo deste o 9º país com maior desigualdade de renda do mundo. Ainda de acordo com o relatório, o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil em 2017 ficava em 0,759, porém, sofria uma baixa de 23,9% no seu valor quando ajustado à desigualdade, passando para 0,578. Em um país com tamanha desproporção social, é essencial observar as manifestações da desigualdade para que se possa desfazer o olhar naturalizado acerca de algumas formas de discriminação social e, assim, combatê-las. Temos ciência da influência que a mídia pode ter na construção do imaginário das pessoas sobre o mundo e também das reverberações desse imaginário sobre a vida e as ações concretas. Sendo as crianças — por estarem ainda formando seu caráter e seus modos de pensar — as pessoas mais vulneráveis a tal influência, conhecer os sentidos construídos sobre o mundo pelos produtos culturais que elas consomem é especialmente importante.

A contribuição deste trabalho para o campo se dará pelo ineditismo de abordar a relação da infância com as representações de classes sociais a partir de uma área ainda pouco explorada na academia: a produção cultural realizada pela criança. Ademais, trata-se de um tema contemporâneo, cuja mídia estudada — o YouTube — tende a ganhar cada vez mais notoriedade.

A questão que orienta esta pesquisa é: **Como a pobreza é representada nos vídeos da série *Rico vs Pobre* do canal infantil Isaac do VINE no YouTube?** Nessa direção, tem-se como objetivo geral deste estudo compreender **os sentidos construídos sobre a pessoa pobre nesses vídeos**. Como objetivos específicos, definiu-se: 1) examinar os comportamentos e valores associados aos personagens pobres nos vídeos da série *Rico vs Pobre* do canal Isaac do VINE; 2) analisar os elementos distintivos de classe social representados nesses vídeos; e 3) discutir a relação da infância com as classes sociais a partir do objeto de estudo.

Três capítulos de referencial teórico embasam este trabalho. Estando a criança na posição de sujeito que enuncia os discursos, é importante compreender as particularidades deste sujeito-criança. O capítulo 2 traz uma revisão acerca do conceito de infância e, então, direciona o olhar para as relações entre infância e situação social. A última parte deste

³ Coeficiente de Gini é um instrumento que mede o grau de concentração de renda em determinado grupo e aponta a diferença entre os mais pobres e os mais ricos. Ele varia de zero a cem, sendo que quanto mais alto é o número, maior é a desigualdade.

capítulo trata de localizar o sujeito-criança no contexto da mídia em que os discursos sob análise estão inseridos — a internet e, especificamente, o YouTube.

Tendo em conta as relações do objeto de pesquisa — os vídeos do canal Isaac do VINE — com o contexto social em que foram produzidos e ao qual são endereçados, entende-se por necessário estudar o tema das representações. Este estudo, que compõe o capítulo 3 desta pesquisa, é feito, essencialmente, sob as perspectivas de três autores: o teórico cultural Stuart Hall (2016), o cientista social e antropólogo Erving Goffman (1985) e o psicólogo Serge Moscovici (2003), com sua Teoria das Representações Sociais.

Para que se possa apreender os elementos de diferenciação entre personagens “ricos” e “pobres” nos vídeos, o capítulo 4 expõe, em um primeiro momento, uma breve revisão do conceito de classes sociais, que é amplamente teorizado e tem múltiplas acepções construídas ao longo da história e ao redor do mundo. São privilegiados os estudos de Pierre Bourdieu (2007a, 2007b) sobre o assunto, já que seu enfoque nas questões simbólicas e culturais da classe social tem muita pertinência no campo comunicativo. A segunda parte do mesmo capítulo atém-se a uma perspectiva sociológica que guiará a compreensão dos sentidos contidos nas representações da pobreza nos objetos de análise: a de Jessé Souza (2003, 2006, 2009, 2012), sociólogo brasileiro contemporâneo cuja teoria de classes tem forte influência de Pierre Bourdieu.

O capítulo 5 apresenta a discussão e análise do objeto, depois de abordar a metodologia utilizada na pesquisa — a Análise de Discurso (AD) de linha francesa. O sexto capítulo é dedicado às considerações finais.

2 INFÂNCIA DIGITAL

Isaac Guedes Moura, menino baiano de dez anos de idade, dá nome e vida ao Isaac do VINE, canal com mais de 7 milhões de inscritos em quase seis anos de atividade no YouTube. A origem do canal está expressa no nome: tudo começou no Vine, plataforma de compartilhamento de vídeos curtos — de até seis segundos de duração — que o tio de Isaac, Ícaro Guedes, costumava usar para produzir seus próprios vídeos. A curiosidade do garoto por participar da diversão do tio levou à gravação despreziosa de um vídeo humorístico dos dois. Foi o pontapé de um grande sucesso: o vídeo, conta Ícaro em *O livro do Isaac: para fortalecer a amizade* (2016), livro lançado quando o youtuber mirim tinha sete anos, acabou repercutindo dez vezes mais do que qualquer outro já publicado no perfil. A repercussão levou à criação de um perfil próprio do garoto na plataforma e, mais tarde, também à criação de um perfil no Instagram (@isaacdovine); o YouTube só veio após as páginas atingirem 1 milhão de curtidas, e desde então é a principal rede social de Isaac⁴; afinal, é ela que dá ao garoto o *título* pelo qual é conhecido: youtuber.

Na história do canal e nos conteúdos dos vídeos, observamos marcas que não deixam dúvida de que o sujeito que aparece em frente à câmera é uma criança como as outras que povoam o imaginário coletivo — que não necessariamente se apresentam na internet nem têm milhões de seguidores online. Nos vídeos, Isaac brinca juntos dos seus familiares, faz piadas, interage com brinquedos, ri com seus amigos e inventa histórias — atividades comuns ao cotidiano das crianças, que aí aparecem com uma dose adicional de performance pelo contexto em que acontecem, ou seja, em frente à câmera. Como a maioria das pessoas da sua idade, Isaac também recebe educação na escola e cuidados em casa. A sua presença nas redes não é ele próprio quem administra, e os conteúdos publicados nos seus canais passam por uma curadoria de um adulto responsável. Ele (ou o adulto que escreve em seu nome) faz questão de explicitar isso aos pequenos leitores do seu livro:

No meu caso, são os adultos que postam as coisas pra mim — não fica achando que eu sou o esperto da tecnologia que vai lá e dá *upload* na *parada*. *Nananinanão!* Nada entra nas minhas redes sem minha mãe aprovar antes. Então, se você tá querendo criar um canal, tem que entender que criança não pode ter conta sozinha. Tem que ter adulto vendo tudo, beleza? (GUEDES, 2016, p. 15).

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCxyk5VZ-BY-5rvIx1_Zx9wA>. Acesso em 02/04/2020.

As situações citadas acima ajudam a reconhecer a criança para além de uma questão puramente cronológica. A infância é uma construção social (ARIÈS, 2016; BUCKINGHAM, 2007; POSTMAN, 1999) caracterizada por elementos que a diferenciam da categoria dos adultos; por isso, a infância já teve diversas configurações e sentimentos diferentes atrelados a ela.

Neste capítulo, a fim de melhor compreender o sujeito-criança da atualidade, faremos uma revisão de como ele já foi percebido no passado, acompanhando as transformações do conceito de infância e do lugar da criança na sociedade. Nisto, passaremos pelos atravessamentos entre infância e classe social, que nos suscitam especial interesse em função do que está sob análise neste estudo: a forma como uma *criança* interpreta pessoas de *lados opostos da pirâmide social*.

Abordaremos também a relação da crianças com as mídias, observando as maneiras conflitantes com que esse assunto é percebido pelos adultos: por vezes negativamente, com receio, e por vezes com otimismo e confiança no futuro. Ao final, nossa ênfase será na participação das crianças na Internet, em especial no espaço do YouTube, que possibilita a amplificação da voz das crianças a um nível inédito.

2.1 As infâncias através da história

Como dissemos anteriormente, hoje é consenso entre diversos autores a ideia de que a infância é uma construção social, em vez de uma categoria universal e de sentido fixo, apenas determinada pela biologia. A infância, expõe Buckingham (2007), é histórica, cultural e socialmente variável, portanto, “o estudo que busca entender a emergência da infância possibilita que se possa escapar da metafísica — que busca a origem, a gênese ou a essência das coisas — para se tornar o instrumento privilegiado da genealogia” (FOUCAULT, 2000 apud DORNELLES, 2005). Vejamos como diferentes contextos geraram diferentes infâncias na civilização ocidental.

Em uma obra basilar para os estudos sobre a origem da infância, Philippe Ariès (2016) argumenta em *História Social da Infância e da Família* que durante a Idade Média, uma ideia de infância tal como temos hoje, de um período do desenvolvimento com particularidades que o diferenciam de outras fases da vida, não existia.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVII (ARIÈS, 2016, p. 28).

A demografia da Europa Medieval, caracterizada por taxas de natalidade e de mortalidade infantil muito altas, infundia nas pessoas um sentimento de certa indiferença em relação às crianças pequenas. Frágeis e suscetíveis a toda sorte de enfermidades, elas morriam em grande número e, já que sua perda era dada como praticamente inevitável, costumava ser facilmente aceita. Existia em relação às crianças nos seus primeiros anos de vida o sentimento que Ariès chamou *paparicação*: as crianças eram uma fonte de divertimento e relaxamento para os adultos, como animais engraçadinhos. Não se pensava, no entanto, que a criança já contivesse uma personalidade, e o entendimento de que se concebiam várias crianças para conservar apenas algumas era muito forte. Tais percepções sobre a infância ficam evidentes neste poema do século XIV: “Os seis primeiros anos que o homem vive no mundo / a janeiro com razão o comparamos, / pois nesse mês nem força nem virtude abundam / não mais do que quando uma criança tem seis anos” (*Grant Kalendrier et compost des bergiers*, edição de 1500 apud ARIÈS, 2016, p. 7–8).

As crianças que conseguiam superar o período de alto risco de mortalidade no início da vida misturavam-se com os adultos, tão logo dispensassem os cuidados de suas mães ou amas. “A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias” (ARIÈS, 2016, p. 193). Não havia distinção de atividades infantis ou adultas, e tampouco nas artes as crianças eram vistas de alguma maneira especial. Ariès (2016) relata que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-las” (p.17): as crianças, quando apareciam nas pinturas, eram reproduzidas como adultos em miniatura, sem diferenças de expressão ou traços.

No século XVII, moralistas e educadores formam um novo sentimento de infância, que inspirou toda a educação até hoje. Iniciou-se a escolarização: as crianças, em vez de aprenderem a vida diretamente, em meio aos mais velhos, passaram a frequentar um local de preparação para a vida adulta — um local onde seriam disciplinadas e aprenderiam a ser homens racionais e cristãos. Nessa nova fase, “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2016, p. 104).

Esses discursos moralistas que afirmavam a importância de fornecer educação às crianças provocaram mudanças importantes na estrutura da sociedade. Os pais passaram a preocupar-se mais com cada um de seus filhos e esse cuidado inspiraria uma afetividade nova, que culminaria no sentimento moderno de família. A sociabilidade da vida no passado, em que não existia quase nenhuma intimidade e as pessoas, fossem senhores ou criados, crianças ou adultos, viviam misturadas umas com as outras, foi retraída, a casa perdeu o caráter de lugar público e a família, agora reorganizada em torno da criança, retirou-a da vida comum.

Se as transformações na família e na aprendizagem foram os fatores que separaram as crianças dos adultos para Ariès, Neil Postman (1999) diz que o pontapé para o surgimento da infância decorreu de uma transformação anterior a essas duas: a invenção da prensa tipográfica. Postman (1999, p.37) argumenta que mudanças na tecnologia da comunicação têm sempre três tipos de efeitos: “alteram a estrutura de interesses (as coisas em que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas com que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem)”. Com a prensa tipográfica, instrumento que estimulou a universalização da alfabetização a partir do século XV, a idade adulta deixou de ser apenas uma realização biológica, uma consequência do passar do tempo; ela teria que ser conquistada por cada um.

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p. 50, grifo do autor).

Foi aí que as crianças passaram a ser diferenciadas como “um grupo de pessoas que *não* sabem certas coisas que os adultos sabem” (POSTMAN, 1999, p. 99, grifo do autor). A ignorância, nesse caso, não se restringe à alfabetização por si só, como habilidade a ser adquirida, mas refere-se também às informações reunidas nos materiais impressos, inacessíveis àqueles que não sabiam ler. O conceito de infância se desenvolveu ao mesmo tempo em que “a sociedade começou a colecionar um rico acervo de segredos a serem ocultados dos jovens, segredos sobre relações sexuais, mas também sobre dinheiro, sobre violência, sobre doença, sobre morte, sobre relações sociais” (POSTMAN, 1999, p. 63).

Ler e escrever são atividades que requerem um tipo de comportamento — de quietude, imobilidade e contemplação — que não era usual na sociedade iletrada. Para

adquirir as habilidades que passaram a caracterizar a idade adulta em um mundo *livresco*, as crianças tiveram que aprender a controlar e superar a sua natureza, o que foi possível graças à disciplina rigorosa que tanto pais quanto professores passaram a impor-lhes a partir do século XVI.

A rigidez na educação infantil para a formação de bons adultos foi endossada pela teoria de John Locke sobre a infância, que dizia que a mente da criança, ao nascer, é como uma tábua rasa onde sua educação será inscrita — inscrição que seus pais e professores deveriam garantir que seria virtuosa. Sendo assim, “uma criança ignorante, despida de vergonha, indisciplinada, representava o fracasso dos adultos, não da criança” (POSTMAN, 1999, p. 71). A teoria de Locke afirmou a importância das escolas e da educação das crianças, para além das questões religiosas que a impulsionaram no início.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau deu contribuições importantes para o desenvolvimento da ideia da infância, em uma direção diferente da de Locke. Rousseau, além de afirmar que a criança é importante em si mesma, e não meramente um aprendiz de adulto, defendia ainda que a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do *estado de natureza*, condição virtuosa que deveria ser valorizada. A perspectiva de Rousseau sobre a natureza das crianças de fato levou a atenção do mundo à espontaneidade, pureza, vigor e alegria infantis que passaram a ser características cultivadas e cultuadas.

Apesar de apresentarem concepções bastante distintas sobre a infância, nem Locke nem Rousseau foram desacreditados por pensadores que vieram depois deles. Em vez disso, explica Postman (1999), as pessoas começaram a formular a seguinte pergunta: “Como podemos equilibrar as exigências da civilização com as exigências de uma natureza infantil?” (p.26).

Freud sustentava, antes de mais nada, que há uma inegável estrutura, bem como um conteúdo especial, na mente da criança: por exemplo que as crianças têm sexualidade e estão impregnadas de complexos e pulsões psíquicas instintivas. Também sustentava que em seus esforços para alcançar a maturidade adulta as crianças devem dominar, deixar para trás e sublimar suas paixões instintuais (POSTMAN, 1999, p. 76–77).

Dessa forma, Freud confirma e refuta tanto Locke quanto Rousseau. Assim como este trecho de uma oração inserida no regulamento de uma escola no século XVIII, ao referir-se a características infantis que deveriam ser conservadas ou suprimidas: “Fazei, Senhor, com que sempre sejamos crianças pela simplicidade e a inocência, assim como as pessoas do mundo

sempre o são por sua ignorância e fraqueza” (PASCAL, 1721 apud ARIÈS, 2016, p. 94). Essas visões antagônicas sobre a infância vão continuar aparecendo até hoje, inclusive, como veremos a seguir, nas avaliações sobre a relação das crianças com as mídias.

O surgimento de novas formas de comunicação, avalia Buckingham (2007), causa sempre reações ambivalentes na sociedade; é natural que associem-se às novidades sentimentos conflitivos de esperança e de medo. Neil Postman, ao avaliar os efeitos da mídia audiovisual, em especial a televisão, sobre a infância, levou esse último sentimento ao extremo quando defendeu que a TV estaria contribuindo para a dissolução da linha divisória entre adultos e crianças. Para o autor, o desaparecimento da infância começou a acontecer já no final do século XIX, a partir da invenção do telégrafo. Tão logo surgiu, essa tecnologia de comunicação se popularizou rapidamente e causou transformações profundas na sociedade:

O telégrafo elétrico foi o primeiro meio de comunicação a permitir que a velocidade da mensagem ultrapassasse a velocidade do corpo humano. Ele rompeu o vínculo histórico entre transporte e comunicação. O telégrafo eliminou de uma tacada o tempo e o espaço como dimensões da comunicação humana e, portanto, descarnou a informação a um tal ponto que superou de longe a palavra escrita e a impressa. [...] Levou-nos a um mundo de simultaneidade e instantaneidade que foi além da experiência humana (POSTMAN, 1999, p. 84).

O advento dessa tecnologia promoveu, de fato, uma revolução que transcendeu a comunicação; segundo Postman (1999, p. 85, grifo do autor), revolucionou também a infância a partir de um ponto-chave: “o telégrafo iniciou o processo de tornar a informação *incontrolável*”. A ideia de infância, como vimos, está relacionada a uma noção de *exclusão* (BUCKINGHAM, 2007) — as crianças são definidas em termos do que *não* sabem, do que *não* conseguem fazer, daquilo a que *não* têm acesso. A subsistência da infância, portanto, depende dos princípios de informação controlada e aprendizagem gradual, garantidos pela clausura dos segredos adultos nos livros, que as crianças pouco a pouco aprenderiam a decodificar. Mas o telégrafo, ao utilizar a linguagem oral, que não exige um estudo formal para ser aprendida, “iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua sequência e as circunstâncias em que seria vivenciada” (POSTMAN, 1999, p. 86).

Se o retorno à linguagem oral já era uma ameaça à infância, segundo Postman, a ascensão da tecnologia audiovisual piorou o quadro. Isso porque, defende o autor, embora a

linguagem seja ouvida na televisão, é a imagem, a qual o autor acusa ser *cognitivamente regressiva* por não fazer exigências complexas nem à mente nem ao comportamento do espectador, que prevalece na consciência de quem está em frente à TV: “*as pessoas veem televisão. Não a leem. Nem a escutam muito*” (POSTMAN, 1999, p. 92, grifo do autor). Pela sua acessibilidade, tanto em termos cognitivos quanto em termos práticos — porque dificilmente pode ser assistida de forma individualizada ou ser guardada longe do alcance de crianças —, a televisão escancara os segredos dos adultos e, defende o autor, acaba fundindo essas duas etapas da vida em uma só.

A perspectiva de Postman sobre a relação entre infância e a televisão é, evidentemente, bastante pessimista, mas não se trata uma exceção nos debates sobre o assunto. Na verdade, discursos sobre a infância e as mídias costumam ser marcados por uma dicotomia que é familiar, relacionada à ambivalência da própria noção de infância sobre a qual já discutimos neste capítulo. Drotner (2009) refere-se a essas manifestações antagônicas como *discursos de preocupação e discursos de celebração*⁵.

Por um lado, discursos de preocupação põem as crianças como vítimas passivas das mídias, suscetíveis ao “roubo” de sua inocência. Os adultos que adotam esse tipo de discurso, redirecionado, em grande parte, da televisão ao computador, acreditam que as mídias exercem uma influência negativa sobre o comportamento das crianças e adolescentes, além de colocarem em risco a sua integridade. Drotner (2009) cita, como alguns dos medos que assolam esses adultos, a apologia de comportamentos agressivos em jogos de computador e videogame; a prática de cyberbullying; o incentivo, em fóruns e em conteúdos visuais, a distúrbios como anorexia e bulimia e ao autoflagelo; a vulnerabilidade à ação de pedófilos e outros criminosos virtuais; e a exposição a conteúdo sexual.

Por outro lado, mais recentemente, emergiu uma visão positiva da relação das crianças com as mídias. Os discursos de celebração colocam as crianças como possuidoras de uma sabedoria natural, inata, que orienta o seu uso das novas mídias e tecnologias, de forma que não são vítimas passivas dessas ferramentas, e sim uma audiência ativa. As novas tecnologias de mídia, como computadores e tablets, em especial, “são consideradas capazes de oferecer às crianças novas oportunidades para a criatividade, a comunidade, a autorrealização” (BUCKINGHAM, 2007, p. 66).

⁵ Traduções nossas. A autora usa os termos *discourses of concern* e *discourses of celebration*.

Para os otimistas mais fervorosos em relação às novas tecnologias midiáticas, os computadores chegam a ser um meio de *libertação* das crianças. Buckingham (2007) explica que, por proporcionarem múltiplas formas de aprendizado, transcendendo formatos “lineares” como a imprensa e a televisão, os computadores liberariam a criatividade natural e o desejo de aprender das crianças — anteriormente bloqueados ou frustrados pelos velhos métodos. O computador e a internet, as mais novas tecnologias, são colocados em oposição à televisão, que é mantida como a verdadeira vilã: enquanto a televisão é passiva, a internet é ativa; enquanto a televisão difunde uma única visão de mundo, a internet é democrática e plural; enquanto a televisão isola, a internet cria comunidades.

Para Drotner, nenhum dos discursos — nem os de preocupação nem os de celebração — contemplam a realidade, já que ambos “subestimam grandemente as complexidades encontradas no envolvimento das crianças com a mídia em favor de simples afirmações” (DROTNER, 2009, p. 361, tradução nossa). Buckingham (2007) apresenta um argumento parecido: para ele, tanto os discursos positivos quanto os negativos baseiam-se em visões essencialistas da infância e da tecnologia, ligando uma *mitologia* à outra.

2.1.1 Infância e situação social

Antes de seguir para a parte final deste capítulo, que visa a observar a atuação das crianças na internet, cabe chamar a atenção aqui para os atravessamentos entre a infância e as questões de classe, as quais iremos aprofundar separadamente mais à frente, no capítulo 4 deste trabalho. Essa relação é apontada primeiro na obra de Ariès (2016), que constata que a comunidade de jogos da Idade Média, que no início era compartilhada entre toda a sociedade, sem distinções, rompeu-se entre crianças e adultos ao mesmo tempo em que rompeu-se entre o povo e a burguesia. Para o autor, o surgimento dessas divisões na sociedade não se trata de uma coincidência, senão de um vínculo entre os sentimentos de infância e de classe, bem como de raça, por derivarem igualmente de percepções de intolerância diante da diversidade.

Postman (1999) afirma que a infância começou como uma ideia de classe média, a qual, com dinheiro e com desejo de gastá-lo, investia nos seus filhos por meio de educação e vestuário especial para eles. As diferenciações nas rotinas, jogos e modos de se vestir, para citar alguns exemplos, tornaram as crianças mais visíveis socialmente. Porém, um século ainda se passaria até que a ideia de infância chegasse às classes mais baixas. Buckingham

(2007, p. 99) é outro que cita as diferenças de classe, dessa vez referindo-se aos estilos de cuidar das crianças: “pais e mães de classe média são geralmente mais suscetíveis a usar a palavra como meio de controle, enquanto pais e mãe de classe trabalhadora continuam a se apoiar em abordagens não-verbais e mais autoritárias”. Enquanto algumas crianças seguem recebendo cuidados *à moda antiga*, outras são tratadas com uma abordagem centrada na orientação e na afetividade.

A história da infância no Brasil também evidencia a relevância da classe na vida das crianças. Frota (2007) lembra que no Brasil moderno surgiu um termo que distinguia as crianças desvalidas das demais: *menor*. O termo surgiu com o Código de Menores, que, em 1927, marcou a primeira vez em que o Estado se responsabilizou pela situação de abandono infantil. Era uma iniciativa que buscava educar e *recuperar* crianças em situação de risco social, passíveis de tornarem-se marginais — em outras palavras, associava a pobreza à delinquência. O termo *menor* rapidamente passou a ter uma conotação negativa e, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA em 1990, foi formalmente abolido, apesar de continuar no vocabulário das pessoas.

Com isso, depreendemos que a classe social é um importante definidor das perspectivas que se tem sobre as crianças e dos tratamentos reservados a elas. As rotinas, os jogos e as maneiras de se vestir, no final das contas, não diferenciam apenas as crianças dos adultos, como dito anteriormente, mas discriminam também as crianças entre si. Vimos que a ideia de infância passou por transformações ao longo da história e podemos também observar que, embora as crianças compartilhem características em qualquer lugar do mundo, múltiplas infâncias coexistem até em um mesmo espaço e tempo.

No Brasil, que, como dissemos, é o nono país mais desigual do mundo em termos de renda, a pandemia de Covid-19 escancarou a desigualdade entre crianças de situações sociais distintas: algumas puderam ficar resguardadas junto da família que passou a trabalhar em casa, e outras não tiveram outra opção senão acompanhar os pais no serviço presencial; algumas mantiveram uma rotina de aulas online com acompanhamento de professores e contato diário com os colegas, e outras encontraram imensas dificuldades para seguir seus estudos à distância ou, mesmo, precisaram suspendê-los. O isolamento social imposto pela pandemia fez da conectividade não mais apenas uma opção, e sim uma necessidade — muito embora ela não seja suprida para uma parcela da população. Fato é que a internet é cada vez

mais presente em especial no cotidiano das crianças, e é sobre esta relação que falaremos a seguir.

2.2 Internet e a voz das crianças

Buckingham (2007), em *Crescer na era das mídias eletrônicas*, afirma que a manutenção da categoria "infância" depende da produção de dois tipos de discurso:

Primeiro, os discursos *sobre* a infância, produzidos por adultos prioritariamente *para adultos* — não só na forma dos discursos acadêmicos ou profissionais, mas também nas formas de romances, programas de televisão e literatura popular de auto-ajuda. [...] Em segundo lugar, há discursos produzidos por adultos *para crianças*, na forma de literatura infantil, ou de programas infantis para televisão e outras mídias — que, apesar do rótulo, raramente são produzidos pelas próprias crianças (BUCKINGHAM, 2007, p. 21-22, grifo do autor).

O fato de os discursos dominantes sobre a infância serem dos adultos inclusive quando dirigidos ao público infantil não causa espanto, visto que a produção da cultura midiática de massa está subordinada a um sistema mercadológico que está fora do alcance das crianças. Em uma questão de ordem prática, a realização e a distribuição de materiais culturais, via de regra, são atividades restritas ao mundo adulto pelo conjunto de recursos materiais e conhecimentos técnicos de que carecem.

Não são, no entanto, apenas questões de ordem prática que silenciam as crianças; existe um outro impeditivo de natureza subjetiva. A voz das crianças não prevalece pois há uma noção de que “a inerente falta de racionalidade e de responsabilidade das crianças as torna permanentemente incapazes de uma participação significativa” (BUCKINGHAM, 2007, p. 244) e, portanto, não são vistas como cidadãs. Furtado e Doretto (2020) questionam a circularidade desse argumento:

É evidente que existem diferenças em relação às possibilidades de atuação social de uma criança muito pequena e de um adolescente. Entretanto, considerar todos eles como incapazes de fazer parte de deliberações sociais leva a uma reflexão circular: *será que elas não são julgadas como incompetentes justamente por serem excluídas desse processo, ficando assim impossibilitadas de mostrar suas capacidades?* (FURTADO e DORETTO, 2020, p. 34–35, grifo das autoras).

O trecho citado acima é parte de um estudo sobre a abordagem de temas envolvendo as crianças nos jornais de maior tiragem do Brasil⁶. Analisando os manuais de redação desses jornais, as autoras constataram que as orientações dadas aos repórteres limitam-se a refletir o temor à lei (o Estatuto da Criança e do Adolescente) e não demonstram uma preocupação com a criança como cidadã. Os manuais orientam os repórteres, por exemplo, a não incluírem nas notícias informações ou fotos que possam revelar a identidade de crianças a que se atribuam atos infracionais — recomendação que está em concordância com os artigos 143 e 247 do ECA; por outro lado, não fazem qualquer incentivo à escuta de crianças e adolescentes em reportagens em que elas são protagonistas — esquecendo, portanto, de prezar pela garantia do direito exposto no artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, tratado internacional ratificado pelo Brasil no ano de promulgação do ECA: “A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa” (BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 apud FURTADO e DORETTO, 2020, p. 38).

Ao passo em que na mídia impressa e na televisão o discurso hegemônico sobre as crianças é produzido por alguns (poucos) adultos, a internet abre outras possibilidades, já que, como aponta Jenkins (apud BURGESS e GREEN, 2009), ela não faz distinção entre alfabetização e publicação — quem é capaz de consumi-la é igualmente capaz de contribuir para ela. Plataformas de compartilhamento de textos, fotos, músicas e vídeos permitem que isso seja feito de forma livre, descomplicada e gratuita. São os sites de *cultura participativa*, termo usado para descrever “a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores” (BURGESS e GREEN, 2009, p. 28).

A tentativa de restringir o uso dessas ferramentas aos adultos — no YouTube, por exemplo, a idade mínima para criar uma conta foi, por muito tempo, 18 anos, até ser abaixada para 13 nos anos mais recentes — não impediu as crianças de tomarem o seu espaço no meio digital. Dos jovens entrevistados para a pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil — CGI.br (2018) sobre o uso da internet por crianças e adolescentes, 62% dos que tinham de 11 a 17 anos disseram saber postar na Internet vídeos ou músicas de autoria própria; 30%

⁶ *Folha de S. Paulo, O Globo e Zero Hora*, os únicos entre os cinco de maior tiragem, publicaram um manual de redação que traga orientações sobre a cobertura do tema da infância e adolescência.

declararam já ter, de fato, postado na internet um texto, imagem ou vídeo de sua autoria; e 48% disseram já ter postado uma foto ou vídeo em que aparecem. Em um papel mais passivo, a proporção aumenta: 83% das crianças de 9 a 17 anos declararam usar a internet para ver vídeos, programas, filmes ou séries e ouvir músicas online.

Tomaz (2015) aponta que Spencer e Blades, na coletânea *Children and their environment*, fazem uma distinção entre os ambientes *para* as crianças e os ambientes *das* crianças. Os primeiros são espaços pensados especialmente para elas; os outros são aqueles dos quais as crianças se apropriam, ainda que tenham sido concebidos para outro público. Os dados sobre o uso da internet na infância mostram que o espaço virtual está *repleto* de ambientes *das* crianças, em que elas atuam tanto como produtoras quanto como consumidoras de conteúdo, e onde podem dar eco aos seus próprios discursos sobre si. O YouTube é um dos seus territórios preferidos.

Plataforma online lançada em 2005, o YouTube é considerado o maior aglutinador de mídia de massa do século XXI, e constata-se que é um dos principais ambientes online de consumo e compartilhamento de conteúdo autoral feito por crianças. Um mapeamento realizado por Luciana Corrêa (2016) mostrou que, em 2016, 48 dos cem principais canais de YouTube no Brasil abordavam conteúdo direcionado a crianças de zero a 12 anos de idade. Também de acordo com a pesquisa, os canais de youtubers mirins são os mais numerosos entre os principais canais brasileiros com temática infantil. Dos 230 selecionados para a pesquisa, 61 enquadravam-se nessa categoria, seguidos por 58 canais de games, 35 de TV infantil, 35 de desenhos e musicais infantis não disponíveis na TV, 26 de *unboxing*⁷, 14 de youtubers teens e um canal educativo.

Os canais de youtubers mirins costumam apresentar conteúdos variados em vez de restringirem-se a um assunto ou formato, porém é possível identificar algumas fórmulas mais utilizadas pela categoria: vídeos que apresentem dramatizações de histórias, esquetes e brincadeiras — as quais geralmente consistem em *desafios* ou *trollagens* — costumam se repetir entre os canais, circulando em diversos deles. Em uma análise dos canais *Bel para meninas*, Julia Souza, Juliana Baltar e Manoela Antelo, Tomaz (2015) relatou que gravações

⁷ *Unboxing* é um termo em inglês que quer dizer “desembalar”. Vídeos que mostram produtos novos sendo desembalados são uma categoria popular no YouTube.

da mesma brincadeira (*Smoothie Challenge*)⁸ haviam sido feitas por todas as quatro youtubers mirins. Isaac, do Isaac do VINE, também participou do desafio; o vídeo com o *Smoothie Challenge* é um dos mais antigos no canal, com 2 milhões de visualizações⁹.

A reprodução dos mesmos formatos de vídeo em vários canais sugere que os youtubers mirins assistem uns aos outros e inspiram-se nas publicações de seus pares para criarem as suas próprias versões. No entanto, indícios apontam que as crianças não são as únicas a empreenderem na sua posição de youtubers mirins. Navegando pelos canais infantis de mais sucesso, se nota que a participação dos adultos ocorre com certa frequência: eles filmam, participam das brincadeiras, interpretam papéis nas histórias e chegam inclusive a colocar-se como youtubers também, dirigindo-se diretamente aos espectadores. No livro de Isaac Guedes (2016), seu tio, que foi quem começou a gravar vídeos de Isaac para publicar na internet, conta o que ele acredita ter sido parte da fórmula do sucesso do youtuber: “Deu certo porque conseguimos unir minhas ideias e o talento dele” (GUEDES, 2016, p. 11), revelando uma participação mais expressiva que simplesmente apontar a câmera para a criança.

Essa dedicação não parece dar-se somente pelo desejo de participar das diversões das crianças, senão também pela percepção de uma oportunidade de negócio, em que a criança é uma celebridade agenciada pela família. E como qualquer celebridade, os youtubers também precisam se fazer aparecer para serem lembrados pelo público e terem seu *trabalho* reconhecido — nesse caso, em forma de inscrições no canal, *likes*, comentários, visualizações... Produzir conteúdo constantemente, portanto, é uma necessidade que as famílias dessas pequenas estrelas contribuem para suprir. Isso fica visível no canal Isaac do VINE em vídeos como “Surpreendi o Isaac com o cabelo raspado!”¹⁰ ou “Quebrei o fone antigo do Isaac e comprei um novo para ele!”¹¹, em que é o adulto — nesses casos, a mãe e o tio, respectivamente — quem fala com o espectador, ao passo em que Isaac fica com o papel de apenas reagir às ações a que é submetido.

A não ser em situações como as citadas acima, em que a intervenção do tio ou da mãe fica evidente, é difícil adivinhar a magnitude da interferência dos adultos nos vídeos. Por isso, não sabemos qual é de fato o grau da mudança que a internet vem proporcionando no

⁸ Em português, “Desafio do Smoothie”. Na brincadeira, os participantes devem sortear ingredientes “bons” (usualmente utilizados em smoothies, como achocolatado, leite condensado e iogurte) e “ruins” (como cebola, ervilha, vinagre etc.) para liquidificar, e então são desafiados a beber a mistura.

⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gzSHruAw72Y>>. Acesso em 02/04/2020.

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9DSL2b2YaZk>>. Acesso em 25/03/2020.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5becdtlzy0Q&t=656s>>. Acesso em 25/03/2020.

que se refere à autoria dos discursos sobre a infância. Porém, mesmo que monitorados ou cocriados por adultos, esses conteúdos são, ainda assim, de crianças para crianças, e portanto representam uma clara evolução do protagonismo infantil nos discursos sobre elas mesmas e sobre o mundo. Nos interessa saber o que elas estão comunicando.

Este trabalho se propõe a analisar uma série de vídeos que faz parte de uma categoria, bastante presente nos canais de youtubers mirins, que explora o tema das diferenças. Com títulos como *menina vs. menino*, *nerd vs. popular*, *criança vs. adolescente vs. adulto*, *patricinha vs. roqueira* e *vida real vs. novela*, entre tantos outros, essa categoria por si só já possui material para diversas análises interessantes a respeito das percepções das crianças sobre temas como gênero, tribos, a própria infância e a mídia. Aqui, nosso foco é na série *Rico vs Pobre*, tipo de vídeo popular, que aparece em canais de youtubers mirins e teen, e que no canal de Isaac está entre os mais vistos — um dos vídeos¹² (a série é composta de vinte) chega a ter mais de 10 milhões de visualizações. Os vídeos seguem um formato padrão: compõem-se de pequenas esquetes em que Isaac representa, separadamente, as figuras em oposição (pobre e rico) vivendo as mais diversas situações: maquiando-se, viajando, estudando para o ENEM, acordando o filho... É o menino quem interpreta os personagens. Além da atuação, ele utiliza figurinos e elementos de cena para marcar as diferenças que deseja mostrar.

A fim de investigar os sentidos construídos sobre as pessoas pobres nessas dramatizações, antes iremos tratar do conceito de representação, que é o tema do nosso próximo capítulo.

¹² “RICO VS POBRE 2”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OkTOMScOEuQ&t=126s>>. Acesso em 28/02/2020.

3 REPRESENTAÇÕES

A fim de compreender os sentidos construídos sobre a pobreza nos vídeos do canal Isaac do VINE, tendo em conta as relações do objeto com o contexto social em que foi produzido e ao qual é endereçado, entendemos que é necessário ter como ponto de partida o estudo das representações. Neste capítulo, apresentaremos as perspectivas de três autores a respeito do fenômeno: o teórico cultural Stuart Hall (1932–2014), o cientista social e antropólogo Erving Goffman (1922–1982) e o psicólogo Serge Moscovici (1925–2014), com sua Teoria das Representações Sociais (TRS).

Para Stuart Hall (2016, p. 32), “representação diz respeito à produção de sentido pela linguagem”. Linguagem, aqui, vai além dos sistemas escrito e falado, sendo considerados linguagens todos os sons, imagens, expressões faciais, gestos, vestuários etc. “que funcionem como signos, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema” (HALL, 2016, p.37). A abordagem privilegiada por Hall, portanto, é a *construtivista*, que considera que o significado se constrói na e por meio da linguagem. Segundo o autor, o processo de representação se dá através de dois *sistemas de representação*: o primeiro consiste na correlação de sujeitos, objetos e acontecimentos a um conjunto de conceitos que carregamos, e o segundo consiste na própria linguagem, composta por um conjunto de signos que indicam ou representam esses conceitos.

A segunda perspectiva sobre representações que abordaremos é a de Erving Goffman, que nos apresenta um estudo sobre as relações sociais dos indivíduos a partir de metáforas com o drama teatral, associando as representações às encenações de atores. Para Goffman, representação é “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 1985, p. 29). Frequentemente enquadrado dentro da corrente teórica do Interacionismo Simbólico (FERREIRA, 2017), Goffman considera que a pessoa é “criada não a partir de propensões químicas internas, mas de regras morais que são carimbadas nela externamente” (GOFFMAN, 2011 apud FERREIRA, 2017, p. 6). A pesquisa de Goffman é centrada nas relações pessoais cotidianas face a face, mas, como argumenta Vera França (2006 apud FERREIRA, 2017, p. 4), “suas categorias analíticas [...] se mostraram propícias para serem utilizadas em outros formatos interativos, tais como as

interações em grupo ou midiáticas”, tendo condições, portanto, de contribuir com nosso estudo também.

Concluindo este capítulo, apresentaremos a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Para Moscovici, as representações sociais são geradas a partir de dois processos, que ele chama de *ancoragem* e *objetivação* e que, respectivamente, cumprem as funções de “classificar e dar nome a alguma coisa” e transferir “o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003). A representação social é, de acordo com a definição de uma das principais colaboradoras de Moscovici na exploração da TRS, Denise Jodelet (2001 apud SANTOS e DIAS, 2015, p. 183), “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Veremos cada uma dessas teorias com mais profundidade nos três subcapítulos que seguem.

3.1 Stuart Hall, representação e cultura

Iniciemos por Stuart Hall, um dos fundadores da escola de Estudos Culturais Britânicos. Apesar de ser reconhecido principalmente pelos seus trabalhos envolvendo questões de raça e identidade, e de ter se dedicado majoritariamente a desenvolver os estudos de recepção com sua Teoria da Codificação/Decodificação, na sua última obra publicada, Stuart Hall deu atenção especial à investigação de uma prática central do *circuito da cultura*, e que é o nosso foco neste trabalho: a representação.

Em *Cultura e Representação*, Hall (2016) defende que a cultura diz respeito ao compartilhamento de significados entre os membros de um grupo ou sociedade, e que tais significados são concedidos aos indivíduos, objetos e acontecimentos pela maneira como estes são *representados*. A representação das coisas, enumera Hall (2016), está nas palavras usadas para referir-se a elas, nas histórias narradas a seu respeito, nas imagens criadas sobre elas, nas emoções a elas associadas e nas formas como são classificadas e conceituadas — em suma, nos valores nelas embutidos.

A ferramenta com a qual as representações expressam os sentidos das coisas é a linguagem, e existem três abordagens para explicar a maneira como esses elementos interagem: a reflexiva, a intencional e a construtivista. Ao passo em que a abordagem

reflexiva considera a linguagem como um *espelho*, que reflete um significado já existente no mundo, e a intencional coloca a linguagem simplesmente como uma expressão do que o falante pretende dizer, a abordagem construtivista considera que o significado é construído *na* linguagem e *por meio* dela. Essa última é a perspectiva privilegiada por Hall, e é ela que iremos adotar nesta pesquisa também.

Se a representação é concebida como parte constitutiva das coisas, então a cultura é definida também como um processo constitutivo, “tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos — e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento” (HALL, 2016, p. 26). A importância de estudar os significados das coisas reside aí, no fato de que eles não são apenas conceitos na nossa cabeça, mas relacionam-se também a emoções e sentimentos que têm o poder de organizar e regular práticas sociais, influenciar nossa conduta e, conseqüentemente, gerar efeitos reais e práticos nas nossas vidas (HALL, 2016). As representações, então, têm dupla função: denotam e constroem a realidade.

Além da dualidade de funções, na representação, segundo Hall (2016), há também uma dualidade de processos de construção de sentido — dois *sistemas de representação*. O primeiro deles é o sistema pelo qual os objetos, sujeitos e acontecimentos são correlacionados aos conceitos que carregamos. Damos sentido ao mundo através da organização dos nossos mapas conceituais, com que podemos classificar e estabelecer relações entre as coisas. O segundo sistema é a linguagem, em que o conteúdo de nosso mapa conceitual é traduzido em *códigos* comuns, sem os quais não é possível compartilhar significados. Elementos como palavras, sons, imagens, objetos, gestos, expressões e roupas não possuem sentido claro em si mesmos; eles, no entanto, constroem significado e os transmitem — *carregam* sentido, e quando o fazem, são chamados de *signos* ou *códigos*. O sentido é, portanto, “fixado pelo *código*, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem” (HALL, 2016, p. 42).

O linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857–1913) analisou o signo destrinchando-o em dois elementos, em que um é a *forma*, ou seja, a verdadeira palavra, imagem, etc., e o outro é o conceito ou ideia com que a forma é associada. São chamados, respectivamente, de *significante* e *significado*. Hall (2016, p. 57) explica que “os dois são necessários para produzir sentido, mas é a relação entre eles, fixada pelo nosso código cultural e linguístico, que sustenta a representação”.

Saussure também defendeu a noção de que entre significante e significado não existe uma ligação natural ou inevitável, e que, por isso, o signo não tem um sentido fixo ou essencial. O que o define é a sua relação com outros signos em um sistema, como no exemplo proposto por Hall (2016), das cores do semáforo: “o que carrega sentido não é vermelho ou a essência da ‘vermelhidão’, mas *a diferença entre vermelho e verde*” (p. 58). Em resumo, “é a diferença entre os significantes que significa” (HALL, 2016, p. 59).

Michel Foucault (1926–1984), filósofo francês, preferiu estudar o *discurso* como sistema de representação, em vez da linguagem, entendendo o discurso como “um grupo de pronunciamentos que proporciona uma linguagem para falar sobre um tópico particular ou um momento histórico — uma forma de representar o conhecimento sobre tais temas” (FOUCAULT, 1992 apud HALL, 2016, p. 80). Para ele, discurso tem a ver com linguagem e prática, pois ele produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser debatido e influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros.

Segundo sua argumentação, o conhecimento é sempre uma forma de poder — e o poder não existe sem ter a constituição correlativa de um campo de conhecimento. Mais do que isso, “o conhecimento ligado ao poder não apenas assume a autoridade *da verdade* como tem o condão de *se fazer verdadeiro*. Todo conhecimento, uma vez aplicado ao mundo real, tem efeitos reais, e nesse sentido, pelo menos, *torna-se verdadeiro*” (HALL, 2016, p. 88). Para Foucault, de acordo com Hall (2016), o que se pensa saber sobre o crime, por exemplo, influencia como se regula, controla e pune os criminosos. Portanto, o filósofo prefere não falar em uma verdade absoluta do conhecimento, e sim em um *regime da verdade*: o discurso aceito como verdadeiro em uma sociedade, que de fato torna-se verdade por seus efeitos reais, mesmo podendo nunca ter sido provado verdadeiro de início.

Se Foucault nos forneceu o conceito de *regime de verdade*, Stuart Hall forneceu o conceito de *regime de representação*, que se refere a “todo o repertório de imagens e efeitos visuais por meio dos quais a *diferença* é representada em um dado momento histórico” (HALL, 2016, p. 150). Na sua exploração das representações de raça e etnicidade, ele demonstra que, frequentemente, pessoas significativamente diferentes da maioria são representadas por sentidos de oposição binária, como bom/mau, civilizado/primitivo, feio/excessivamente atraente, repelente por ser diferente/cativante por ser estranho e exótico. Hall acentua, ainda, que muitas vezes esses *outros* são obrigados a ser as duas coisas ao

mesmo tempo, estar nos dois lados da oposição. Analisando representações populares da *diferença* racial durante a escravidão, Hall (2016) constata que “algumas representações, mesmo estereotipadas, são idealizadas e sentimentalizadas em vez de degradantes” (p.172), e acrescenta ainda que “um terceiro grupo ocupa um meio-termo ambíguo — tolerado, mas não admirado. São os ‘nativos felizes’” (p.173).

Nesse ponto, Hall (2016) chama a atenção para a diferença entre estereotipagem e tipificação. A tipificação, ele explica, é essencial para a produção de sentido, pois nossa imagem do que as pessoas *são* “constrói-se por meio das informações que acumulamos ao posicioná-las dentro dessas diferentes ordens de tipificação” (HALL, 2016, p. 191), como a associação a diferentes grupos ou a classificação em tipos de personalidade, por exemplo. Segundo Dyer (1977 apud HALL, 2016, p. 191), “um tipo é qualquer caracterização simples, vívida, memorável, facilmente compreendida e amplamente reconhecida, na qual alguns traços são promovidos e a mudança ou o ‘desenvolvimento’ é mantido em seu valor mínimo”. A estereotipagem, por outro lado, toma esses traços, exagera-os e simplifica-os, e reduz as pessoas a eles. As pessoas são reduzidas à sua *essência* (ou, talvez seja mais adequado dizer, à *essência* que lhes é atribuída). A estereotipagem, é importante frisar, tende a ocorrer onde existem grandes desigualdades de poder, sendo dirigida contra um grupo subordinado ou excluído. De acordo com Dyer, conta Hall (2016), um dos seus aspectos é o etnocentrismo, ou seja, a aplicação das normas da própria cultura aos outros.

Erving Goffman, outro autor que trazemos neste estudo, explicou a estereotipagem em uma abordagem diferente. No subcapítulo a seguir, veremos essa e outras ideias suas a respeito das representações.

3.2 Erving Goffman e a representação dramática

O entendimento de Erving Goffman sobre representação parte da perspectiva da representação dramática, bastante distinta das outras que abordamos nesta pesquisa: ele utiliza o universo teatral como metáfora para explicar os elementos e situações que caracterizam a comunicação face a face. *Representação*, para o autor, refere-se a “toda atividade de um indivíduo que se passa em um período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 1985, p. 29). Ou seja, sua perspectiva está centrada no indivíduo

que pratica a ação, aproximando-se mais da abordagem intencional da produção de cultura que da abordagem que preferimos abordar neste trabalho, a construtivista. Mesmo assim, por estarmos trabalhando com uma encenação em um canal do YouTube, podemos nos beneficiar de algumas ideias propostas pelo autor, e aqui trazemos os elementos que consideramos mais relevantes para o âmbito desta pesquisa.

Durante a sua representação, sustenta Goffman (1985), o indivíduo (ator) emprega, consciente ou inconscientemente, um *equipamento expressivo de tipo padronizado*, que o autor denomina *fachada social*. Essa fachada é composta pelo *cenário*, que é a parte cênica do equipamento expressivo, e pela *fachada pessoal*, que se refere a itens que identificamos de modo mais íntimo com o ator, como seu gênero, idade, vestuário, cor, atitude, expressões faciais, gestos corporais etc.

Dentro da fachada pessoal, podemos discernir ainda dois elementos: aparência e maneira. *Aparência* são os estímulos que nos revelam o status social do ator, e *maneira* são os estímulos que nos informam sobre o papel que o ator espera desempenhar na sua representação. O que é interessante observar a esse respeito é que possuímos mapas mentais que relacionam esses dois tipos de estímulos, elencando que tipo de aparência combina com que tipo de maneira e, portanto, esperamos uma compatibilidade entre elas, e também com o ambiente. O *tipo ideal* que temos sobre a combinação desses três elementos é que estimula nosso interesse nas situações de exceção, quando há uma incongruência nesse quadro.

Uma deficiência que há nas representações é a quantidade limitada de fachadas sociais disponíveis para corresponder a uma variedade bem mais extensa de situações. Goffman explica que a tendência de apresentar uma grande quantidade de números partindo de um pequeno número de fachadas é uma consequência natural na organização social: quando o número de pessoas em uma comunidade aumenta, por exemplo, “a segmentação em clãs torna-se necessária, como meio de estabelecer um sistema de identificações e tratamentos menos complicado” (GOFFMAN, 1985, p. 33).

Uma consequência dessa limitação é a mobilização de um pensamento estereotipado, em que, em resposta a cada ator e representação ligeiramente diferentes, em vez de se manter um padrão também diferente de expectativa e de trato, coloca-se a situação em uma ampla categoria de forma a facilitar a lida com ela. Além disso, explica Goffman (1985), uma determinada fachada social tende a se institucionalizar em termos de expectativas estereotipadas e a receber sentido e estabilidade à parte das tarefas que no momento são

realizadas em seu nome, de forma que “a fachada torna-se uma ‘representação coletiva’ e um fato, por direito próprio” (GOFFMAN, 1985, p. 34).

Um outro conceito importante abordado por Goffman (1985) é o da *idealização*, que é a tendência que os atores têm de moldar sua representação para oferecer à plateia uma impressão, de algum modo, idealizada, ajustada à compreensão e às expectativas da sociedade em que se apresenta. O desempenho do indivíduo diante dos outros tende a “incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (GOFFMAN, 1985, p. 41). A representação, portanto, ressalta os valores oficiais comuns da sociedade em que se processa. Um âmbito em que se pode ver claramente esse fenômeno de idealização das representações é justamente o socioeconômico. A aspiração das pessoas a demonstrar riqueza ou a aparentar um posição de classe superior à sua real é um fenômeno bastante comum, que pode ser testemunhado em situações tão cotidianas como a de fornecer, para visitas, pratos mais sofisticados do que aqueles que a família tem o costume de comer diariamente. Se os símbolos de *status* em uma cultura não se restringem àquilo que demonstra riqueza material, então pessoas que querem exprimir uma posição favorável na sociedade buscarão imitar costumes e características associados às pessoas de *status*.

Os esforços expressivos para demonstrar um estrato social superior não impressionam, porém Goffman destaca que o movimento contrário também ocorre. Por vezes, “uma representação pode exibir valores ideais que conferem ao ator uma posição inferior à que ele intimamente aceita para si” (GOFFMAN, 1985, p. 43), podendo ser caracterizada por uma prática da modéstia e um desprezo por qualquer expressão de riqueza, capacidade, força espiritual ou respeito para consigo mesmo. Em vista do racismo histórico na sociedade americana, em que a concepção dominante é a da superioridade branca, a relação entre negros e brancos mantém traços dessa idealização negativa:

Onde há efetiva competição acima dos níveis não-qualificados para empregos tidos usualmente como “de branco”, alguns negros aceitarão espontaneamente símbolos de condição inferior, conquanto desempenhem um trabalho de nível mais elevado. Assim, um encarregado da expedição em um escritório aceitará o título e o salário de um mensageiro; uma enfermeira deixará que a chamem de doméstica, e a pedicure entrará nas casas dos brancos pela porta de serviço, à noite (JOHNSON, 1943 apud GOFFMAN, 1985, p. 43).

Um outro exemplo abordado por Goffman é do contexto da grande depressão nos Estados Unidos, “quando o estado de pobreza de uma família era às vezes enfaticamente

declarado para se conseguir uma visita dos agentes de bem-estar, demonstrando que em toda parte onde há um meio de verificação há, provavelmente, uma exibição de pobreza” (GOFFMAN, 1985, p. 44). Os estereótipos extremos dos observadores a respeito da pobreza têm de ser exibidos para que o autor consiga ser bem sucedido. Dessa maneira, as próprias pessoas a que se referem os estereótipos acabam reforçando-os, levando à manutenção de uma distorção da realidade.

A perenidade dos estereótipos é provocada por mais razões além dessa que acabamos de citar. O psicólogo social Serge Moscovici elucidada por que as *convenções*, práticas que originam os estereótipos e preconceitos, são tão difíceis de superar. Vejamos, a seguir, a sua Teoria das Representações Sociais.

3.3 Serge Moscovici e a Teoria das Representações Sociais

O conceito de representações a partir do qual Serge Moscovici desenvolve sua Teoria das Representações Sociais (TRS) tem raízes especialmente no campo da sociologia, com a ideia de *representação coletiva* de Émile Durkheim. Diferentemente da perspectiva do autor clássico, que coloca as representações coletivas como instrumentos explanatórios para uma série de ideias e crenças, Moscovici (2003) defende uma maneira de olhar as representações que reconheça o seu caráter móvel e circulante e preocupe-se em descrevê-las e explicá-las, contrapondo a estabilidade e a irredutibilidade das representações de Durkheim. A proposta de Moscovici é, portanto, “considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*” (MOSCOVICI, 2003, p. 45). É para enfatizar a distinção entre sua concepção e a concepção clássica das representações que Moscovici usa o termo *social* em vez de *coletivo*.

Na TRS, as representações têm um sentido mais dinâmico, “referindo-se tanto ao processo pelo qual as representações são elaboradas, como às estruturas de conhecimento que são estabelecidas” (DUVEEN, 2003, p. 20), e mais prático, pois considera-se que elas *criam* tanto a realidade como o senso comum. Com a teoria, o foco principal de Moscovici foi o seguinte:

Argumentar não apenas que a criação coletiva está organizada e estruturada em termos de representações, mas que essa organização e estrutura é tanto conformada pelas influências comunicativas em ação na sociedade, como, ao mesmo tempo, serve para tornar a comunicação possível (DUVEEN, 2003, p. 22).

Representações, para Moscovici (2003), são um sistema de valores, ideias e práticas que tem como finalidade tornar familiar algo não-familiar. O autor atribui a elas duas funções: estabelecer uma ordem que possibilite às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e tornar possível a comunicação entre os membros de uma comunidade, “fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 1976 apud DUVEEN, 2003, p. 21).

A *ordem* invocada na primeira função trata-se da convencionalização dos objetos, pessoas ou acontecimentos, localizando-os em uma determinada categoria e gradualmente colocando-os como modelos de tipos, partilhados por um grupo de pessoas. Esse processo descrito por Moscovici é análogo ao de *tipificação*, que mencionamos no subcapítulo sobre as representações segundo Stuart Hall. Esse processo de classificação, que tem o benefício de tornar as coisas novas facilmente *digeríveis* para nós, não nos permite, por seu funcionamento, *aprofundar* nosso conhecimento sobre as coisas, já que as simplifica de tal maneira que, mesmo quando elas não se adequam exatamente ao tipo, explica Moscovici (2003), nós as forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria — tornarem-se, em realidade, idênticas às outras —, sob pena de não serem compreendidas nem decodificadas. Sendo assim, “nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante” (MOSCOVICI, 2003, p. 64). É assim que organizamos nossos pensamentos — classificando e dando nome às coisas, de acordo com um sistema que está condicionado tanto por nossas representações como por nossa cultura. Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções, das quais não temos consciência e das quais não conseguimos libertar-nos.

Essas convenções são produtos das representações, as quais refletem conhecimentos anteriores não somente dos indivíduos que as reproduzem, mas da coletividade; uma vez que são criadas, as representações “circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2003, p. 41). Elas, então, têm plasticidade e dinamismo; porém, as suas mudanças, diz Moscovici (2003, p. 73, grifo nosso), “acontecem durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem *gradualmente* ao que foi recentemente aceito, do

mesmo modo que o leito do rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens". Como consequência desse movimento, se quisermos compreender e explicar uma representação, precisamos começar com as representações das quais ela nasceu. Moscovici (2003) explica que não é suficiente começar diretamente de aspectos como comportamento ou estrutura social, já que, longe de refleti-los, uma representação muitas vezes condiciona ou até responde a eles. Temos, então, que as convenções têm tanto poder sobre o nosso pensamento pelo peso que têm a história, os costumes e o conteúdo cumulativo das representações que as constroem, e são tão difíceis de superar pois, ao contrário dos objetos materiais, são invisíveis. Moscovici sugere que, para escapar das exigências impostas pelas convenções em nossas percepções e pensamentos, devemos, em vez de negá-las e de negar os preconceitos a que elas nos levam, "reconhecer que as representações constituem, para nós, um *tipo* de realidade" (MOSCOVICI, 2003, p. 36, grifo nosso).

Moscovici (2003) explica que representações sociais tratam do senso comum, ou seja, operam no *universo consensual*, em que todas as pessoas são iguais e livres para falar sem credenciais; o pensar, no universo consensual, é uma atividade ruidosa, pública, feita em voz alta, e tem como espaços típicos da sua presença os bares, os clubes e, podemos acrescentar hoje em dia, as redes sociais na internet. Dentro do universo consensual, o veredicto tem prioridade sobre o julgamento: "Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos, nós já a classificamos e criamos uma imagem dela" (MOSCOVICI, 2003, p. 58). De outro lado, temos a ciência: ela opera no chamado *universo reificado*, em que a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, e é a competência adquirida que determina o grau de participação de cada membro da sociedade e o seu direito de trabalhar como médico, psicólogo ou comerciante, por exemplo.

Sabemos que a ciência constantemente coloca à prova nossas percepções e opiniões correntes, e desmente nossas ideias e experiências costumeiras; nesse campo do conhecimento, o julgamento tem prioridade sobre o veredicto. Vemos, portanto, que a ciência funciona de maneira oposta às representações sociais: ao invés de familiarizar o não-familiar, busca tornar não-familiar o que familiar nos parece. Sendo assim, um estudo *científico* das representações deve inverter o processo característico destas, "a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas" (MOSCOVICI, 2003, p. 25). Ao estudar uma representação, devemos buscar descobrir a característica não-familiar que a motivou.

Antes disso, precisamos entender o funcionamento do sistema de familiarização. Para familiarizar o não familiar, é necessário, segundo Moscovici (2003, p. 60), “pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas”. São eles a ancoragem e a objetivação.

O processo de ancoragem consiste, basicamente, em classificar e dar nomes às coisas. É um processo que toma algo estranho, que nos intriga, e o compara a um paradigma de uma categoria em nosso sistema de classes — mesmo que, como já apontamos anteriormente, possa haver uma discrepância entre categoria e objeto, e este tenha que ser reajustado para enquadrar-se naquela. Para o autor, “a principal força de uma classe, o que a torna tão fácil de suportar, é o fato de ela proporcionar um modelo ou protótipo apropriado para representar a classe e uma espécie de amostra de fotos de todas as pessoas que supostamente pertençam a ela” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). Ao classificarmos algo ou alguém, o confinamos a um conjunto de comportamentos, regras e hábitos que estipulam o que é ou não permitido em relação aos indivíduos pertencentes a essa classe, em um sistema onde não existe neutralidade e tudo deve possuir um valor positivo ou negativo. Nossas expectativas provenientes dessa classificação podem chegar a influenciar as pessoas e interferir no seu comportamento, caso cheguemos ao ponto de torná-las cientes de nossa classificação a seu respeito.

De acordo com Moscovici (2003), há duas maneiras de classificarmos as coisas: particularizando ou generalizando. Generalizando, nós reduzimos as distâncias; selecionamos uma característica e a tornamos, como se realmente, fosse, co-extensiva a todos os membros de determinada categoria. Particularizando, mantemos a distância e retemos o objeto sob análise, como algo divergente do paradigma, ao mesmo tempo em que tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto. No primeiro caso, definimos a coisa como conforme a norma, e no segundo, como divergente dela. É sempre a necessidade de fazer essa definição que está em jogo em todas as classificações do não-familiar.

O processo de dar nome às coisas, que ocorre invariavelmente junto com a classificação, é também isento de neutralidade. Segundo Moscovici (2003), é uma operação relacionada com uma atitude social, pois quando se chama uma pessoa de *inimigo do povo*, por exemplo, se está excluindo-a da sociedade à qual ela pertence. Temos, então, que a teoria das representações traz ao menos duas consequências:

Em *primeiro lugar*, ela exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem. Isso exclui a ideia do assim chamado viés no pensamento ou percepção.

Todo sistema de classificações e de relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado no consenso. É impossível ter um sistema geral, sem vieses, assim como é evidente que existe um sentido primeiro para qualquer objeto específico. [...] Em *segundo lugar* sistemas de classificação e de nomeação [...] não são, simplesmente, meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas. Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

O outro mecanismo envolvido do processo de familiarização das coisas, a objetivação, consiste em “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71–72). Trata-se da esquematização estruturante e da naturalização de coisas que pareciam abstratas, transformadas em uma imagem que adquire uma existência quase física, independente. Moscovici (2003) coloca como exemplo que o movimento de teorias que, no passado, ninguém levava a sério e que, algum tempo depois, passaram a ser críveis e explicadoras da realidade, é resultado da objetivação.

Tanto ancoragem quanto objetivação são maneiras de lidar com a memória:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 78).

É importante salientar que os mecanismos de ancoragem e objetivação podem ser descritos em qualquer ordenação, pois, na verdade, um não vem depois do outro; eles são interdependentes e estão sempre em movimento. Segundo Accorssi (2011, p. 88), “poderíamos dizer inclusive que para objetivar é preciso ancorar, mas somente podemos ancorar, quando há objetivações no mundo social”.

Quando somos confrontados com algo que não reconhecemos em nosso repertório de representações, somos estimulados a encontrar uma explicação para tal desvio na normalidade. Já que, como defende Moscovici (2003, p. 79), “as representações sociais se baseiam no dito ‘não existe fumaça sem fogo’”, tratamos de buscar a origem da fumaça ou, melhor dito, as causas do acontecimento/fenômeno. Segundo o autor, é possível pensar a causalidade de duas maneiras: a primária, que é pessoal e prescinde de finalidades; e a secundária, que é situacional. Seguindo o pensamento da causalidade primária, “tudo o que as

peças fazem, ou dizem, cada contratempo normal, parece ter um sentido, intenção ou propósito ocultos, que nós tentamos descobrir” (MOSCOVICI, 2003, p. 81–82).

Atribuímos as causas a motivações internas da pessoa e acentuamos a responsabilidade individual. Essa é a perspectiva que guia o discurso sobre meritocracia. O pensamento da causalidade secundária, por outro lado, considera que as causas não estão nos indivíduos, mas em fatores situacionais como educação e linguagem. Para identificar a causa de alguma ação ou fenômeno nesse caso, tratamos de classificá-lo em uma determinada categoria: “Por exemplo, nós inferimos do comportamento de uma pessoa se ela pertence à classe média ou baixa, se é esquizofrênica ou paranoica” (MOSCOVICI, 2003, p. 82). Essa perspectiva acentua a responsabilidade social. Nas representações sociais, segundo Moscovici, as duas causalidades agem conjuntamente e nós constantemente saltamos de uma para a outra, fazendo tanto inferências (quando procuramos uma explicação subjetiva) quanto atribuições (quando procuramos uma explicação objetiva).

Ainda sobre o tema da causalidade, Moscovici (2003) defende que classes dominantes e dominadas não possuem uma representação igual à do mundo que elas compartilham, mas o vêem com olhos diferentes. O autor apresenta um experimento de laboratório canadense que justifica seu pensamento: nessa experiência, feita pelos psicólogos Guimond e Simard, foi demonstrado que o pensamento de que *as pessoas só recebem o que merecem*, conhecido como *hipótese do mundo justo*, ocorria principalmente em pessoas pertencentes à classe dominante, e que entre os que pertenciam às minorias ou às classes desprivilegiadas, não havia nenhum traço dessa hipótese. Tomando esse caso como um exemplo do que acontece na sociedade, Moscovici argumenta que, via de regra, para as classes dominantes, “o indivíduo é que é responsável por tudo o que lhe acontece e especialmente por seus fracassos”, e para as dominadas, “os fracassos se devem sempre às circunstâncias que a sociedade cria para o indivíduo” (MOSCOVICI, 2003, p. 87).

Na tese *Materializações do pensamento social sobre a pobreza*, Aline Accorssi (2011) expõe, a partir de pesquisa com mulheres beneficiárias de programas sociais para combate à pobreza, que discursos sociais que culpabilizam os pobres pela sua situação econômica e social estão incorporados também à fala das pessoas em situação de pobreza, as quais manifestam a crença na causalidade primária no que diz respeito à responsabilidade pela melhoria de vida. Essa convicção fica evidente neste depoimento de uma das mulheres: “É isso que eu acho: é só tu querer. Todo mundo é pobre aqui, mas é só tu *adquirir* também [...]”

eu não tinha nada, morava em duas peças e hoje eu tenho quatro, por causa dos meus filhos. Tudo eu consegui, daqui ou dali” (ACCORSSI, 2012, p. 88). Para Accorssi (2012, p. 88), “isso está relacionado ao modo como a figura do outro os vê, representa-os e os integra, ou, seria melhor dizer, como os integra e os reconhece no cotidiano”.

A pesquisadora Veneza Ronsini, em estudo envolvendo telenovelas do horário nobre, ajuda a explicar o fenômeno: “Nossa análise da legitimação da sociedade de classes operada pela mídia entende que a mídia promove a conformação de subjetividades aptas ao governo de si e inaptas à percepção dos constrangimentos sociais que incidem sobre a vida humana” (RONSINI, 2012, p. 96). Tanto é pronunciado esse fenômeno que é justamente o mote da pesquisa de Ronsini, intitulada *A Crença no Mérito e a Desigualdade*.

Neste capítulo, pudemos ver os diversos mecanismos que estão em jogo quando falamos de representações, tanto no âmbito cultural como no sócio-psicológico. No próximo, iremos explorar as acepções de classes sociais e a questão da desigualdade no Brasil, a fim de compreender os aspectos que definem a pobreza para além de marcadores econômicos.

4 CLASSES SOCIAIS

Riqueza e pobreza são classificações cujos limites não são bem delineados, e o apontamento de quem são os ricos e os pobres, bem como os critérios desta hierarquização, podem variar imensamente de pessoa para pessoa. No caso do conceito de pobreza, que é nosso foco neste trabalho, Accorssi (2011, p. 67) aponta duas linhas-base para a sua definição: “De um lado, há as abordagens de subsistência ou de pobreza absoluta, definidas a partir de critérios objetivos e precisos; de outro, a pobreza compreendida como fenômeno multidimensional, em que se assume a complexidade das experiências no centro da sua análise”. Dessas variedades de abordagens, as primeiras são criticadas por fazerem um reducionismo do fenômeno da pobreza a indicadores arbitrariamente estabelecidos, a última é criticada pela demasiada relatividade, que pode se revelar “uma armadilha ideológica ao não se conseguir mais nomear ou quantificar quem é pobre” (ACCORSSI, 2011, p. 68) e, assim, resultar no apagamento da ideia de pobreza, enquanto a materialidade dela continua bem viva.

Buscando superar o desafio que é lidar com um conceito tão impreciso como o da pobreza para analisar as representações dos personagens qualificados como “pobres” nos vídeos do canal Isaac do VINE, falaremos, neste capítulo, sobre classes sociais. Entendemos que as teorias de classes fornecem bases sobre as quais podemos nos apoiar para olhar além do aspecto econômico da pobreza (a falta de bens materiais), já que este não é o único suscitado por Isaac nos vídeos — ele também apresenta, por exemplo, temperamento e modo de falar ou de se vestir como elementos de distinção entre personagens ricos e pobres. Abordaremos o conceito de classe social segundo Pierre Bourdieu (1930–2002), passando por uma breve revisão do conceito de classe também segundo Marx (1818–1883) e Weber (1864–1920). Então, trataremos da teoria de classes do sociólogo brasileiro contemporâneo Jessé Souza, trazendo a discussão para o nosso contexto.

4.1 Classe social: conceito e critérios de hierarquização

As relações de classes, segundo a visão marxista, são determinadas pelas relações sociais de produção, por sua vez baseadas nas relações de propriedade e exploração. É importante a ênfase no termo “relações”, já que este explica por que não se pode falar em

classe no singular; uma classe só existe por conta das outras. Para as perspectivas marxistas, as classes são dinâmicas: alteram sua composição o tempo todo, seguindo as contradições e movimentos da sociedade (GROHMANN, 2016), não podendo ser reduzidas às rendas ou às posses. Sendo assim, a classe operária — que, na perspectiva de Marx, agrupa “todos os que são obrigados a vender a própria força de trabalho ao capital, que padecem sob sua disciplina opressiva e que têm pouco ou nenhum controle sobre suas condições de trabalho” (EAGLETON, 2012, p. 143 apud GROHMANN, 2016, p. 99) — não deixa sua posição ao aumentar sua renda mensal ou passar a ter um smartphone, por exemplo. “É seu lugar no modo capitalista de produção que constitui o ponto mais decisivo” (EAGLETON, 2012, p. 138 apud GROHMANN, 2016, p. 101).

Da mesma forma, as classes, nas perspectivas marxistas, não se definem “em termos de estilo, status, renda, sotaque ou preferência pessoal de ornar as paredes com patos ou Degas” (EAGLETON, 2012, p. 134 apud GROHMANN, 2016, p. 98), nem se trata somente de uma questão de renda, ocupação, grau de escolaridade, prestígio ou instrução. No marxismo, há uma centralidade do mundo econômico, como fica evidente a partir da noção de que “as ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal (ideológica) das relações materiais dominantes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47 apud GROHMANN, 2016, p. 100). É importante notar que, a despeito da centralidade da economia, o marxismo não deve ser tomado como detentor de uma noção *economicista* sobre as classes; a economia, no marxismo, deve ser entendida dialeticamente.

Erik Olin Wright (1997, apud GROHMANN, 2016), sociólogo da corrente do marxismo analítico, propôs uma cartografia das classes sociais. Segundo ele, as posições de classe podem ser analisadas a partir de três aspectos: em relação aos meios de produção, aos investimentos e o processo de acumulação, e ao poder de trabalho. “Com isso, Wright cria uma tipologia de classe central, sendo as três principais classes, para ele, a burguesia, o proletariado e a pequena burguesia. É a partir desta tipologia ‘básica’ que Wright estrutura o seu mapa de classes” (GROHMANN, 2016, p. 115). Pessoas pertencentes às classes médias podem partilhar características relacionais de duas classes sociais.

Partindo para a perspectiva de classes de Max Weber (1982, apud GROHMANN, 2016), temos que, para ele, classe não se trata de uma comunidade, um grupo social, senão de uma categoria que surge quando certo número de pessoas compartilha de uma mesma situação de oportunidade de renda e interesses econômicos da posse de bens, sendo essas

condições determinadas pelos mercados de produtos e de trabalho. Weber conceitua a classe, portanto, a partir de um olhar focado no indivíduo e suas possibilidades de produção e aquisição de bens, sendo a classe, dessa forma, uma estratificação puramente *econômica* da sociedade. Uma outra categoria, que Weber denominou *status* ou *estamentos*, refere-se à posição na hierarquia da honra e do prestígio, e divide a sociedade — desta vez, formando comunidades — de acordo com seu consumo de bens, seus “estilos de vida” — sendo, então, a forma de estratificação *social*. Tanto as classes quanto os *status* “constituem unidades *nominais* que podem restituir a realidade de modo mais ou menos completo segundo o tipo de sociedade, mas que são sempre o resultado da *opção de acentuar o aspecto econômico ou o aspecto simbólico*” (BOURDIEU, 2007b, p. 15).

Se a noção de classe de Weber enfatiza a economia e a de Marx, os conflitos e as lutas, a acepção que adotamos neste trabalho é uma outra, de Pierre Bourdieu, cujo enfoque se dá nas questões culturais e simbólicas. Classes, segundo Bourdieu, são “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (BOURDIEU, 1999, p. 136 apud GROHMANN, 2016, p. 132).

Bourdieu rejeita um conceito de classe meramente classificatório ou hierarquizante, definido por uma propriedade — mesmo que se tratasse da mais determinante, como volume ou estrutura do capital — ou medido a partir da soma de propriedades ou índices como profissão, renda, nível de instrução, sexo, idade ou origem social ou étnica. Em vez disso, considera que a classe é definida “pela estrutura das *relações* entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas” (BOURDIEU, 2007a, p. 101). Seu conceito de classe é, portanto, relacional, e invoca tanto as relações econômicas (de propriedades) como as *simbólicas* entre indivíduos de classes diferentes. A estas últimas, Bourdieu dá o nome de *habitus*.

Sendo uma espécie de “piloto automático” que revela valores e guia a vida das pessoas, o *habitus* de classe de Bourdieu é percebido como “um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos que permitem ao seu possuidor perceber e classificar, numa dimensão pré-reflexiva, signos opacos da cultura legítima” (SOUZA, 2006, p. 34). A transmissão das práticas de certo *habitus* é feita principalmente a partir da família e da escola, porém não como valores e normas ensinados conscientemente, e sim como

experiências somáticas e saberes desinteressados e irrefletidos, passados espontaneamente desde muito cedo na vida de cada indivíduo. Práticas *sociais* são incorporadas, no sentido de tornadas “corpo”, de maneira a serem percebidas como práticas *naturais*.

O *habitus* funciona como *estrutura estruturada e estrutura estruturante* pois é, ao mesmo tempo, princípio gerador de práticas e produtos classificáveis (estrutura estruturada) e sistema de julgamento e classificação dessas práticas, convertidas em sinais distintivos (estrutura estruturante). Essa estrutura de relações simbólicas, porém, tem autonomia apenas relativa pois organiza-se “nos termos de uma lógica irredutível à lógica das relações econômicas” (BOURDIEU, 2007b, p. 26). As relações simbólicas não deixam de estar sujeitas aos condicionamentos impostos pela materialidade da existência, que Bourdieu desenha em três dimensões fundamentais: volume e estrutura de capital, e a evolução no tempo dessas duas propriedades (sua trajetória modal).

A ideia de “capital”, aqui, merece uma elucidação, pois Bourdieu toma esse conceito marxiano e o desdobra em três tipos básicos: capital econômico, capital cultural e capital social. A partir das diferenças na distribuição desses diferentes tipos de capital, e não somente de um deles, é que as classes se distinguem. Enquanto o capital econômico faz referência ao dinheiro e à renda e o social, ao prestígio e às relações sociais, o capital cultural, bastante amplo, relaciona-se a fatores como as “boas maneiras”, os gostos e o repertório de conhecimento em campos como as ciências e as artes, podendo ser institucionalizado (reconhecido por diplomas e certificações) ou não-institucionalizado (reconhecido em determinado campo como forma legítima de comportamento ou estilo de vida, por exemplo).

O fator “gosto” é um ponto central para Bourdieu, já que os gostos (as *preferências manifestadas*), além de abrangerem inúmeras dimensões da vida — desde as preferências alimentares até as formas de lazer, por exemplo —, também são facilmente distinguíveis e, portanto, incitam a criação de pontes ou de muros entre as pessoas. Bourdieu considera que

os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social — por exemplo, a roupa, a linguagem ou a pronúncia, e sobretudo ‘as maneiras’, o bom gosto e a cultura — pois aparecem como propriedades essenciais da pessoa, como um ser irredutível ao ter, enfim como uma natureza, mas que é paradoxalmente uma natureza cultivada, uma cultura tornada natureza (BOURDIEU, 2007b, p. 16).

Bourdieu chama a atenção para um paradoxo relacionado à ideia de gosto, a qual, por supor a liberdade absoluta da escolha, torna-se nebulosa quando aplicada a grupos ou

indivíduos que não dispõem dessa liberdade. Bourdieu aponta duas linhas de pensamento para explicar o que ele chama de *gosto da necessidade*, o gosto das classes que não têm — ou têm muito limitadas — possibilidades de escolha. A primeira é a simples abolição da noção de gosto, “transformando a prática em um produto direto da necessidade econômica [...] e ignorando que, na maior parte do tempo, a necessidade só é satisfeita porque os agentes têm *propensão* a satisfazê-la por *terem o gosto* daquilo a que, de qualquer modo, estão condenados” (BOURDIEU, 2007a, p. 169, grifo do autor). A outra linha de pensamento ignora os condicionamentos do gosto de necessidade, transformando-o em *gosto de liberdade*. Se, para o autor, “a aversão pelos estilos de vida diferentes é, sem dúvida, uma das mais fortes barreiras entre as classes” (BOURDIEU, 2007a, p. 57), essa perspectiva que desconsidera os condicionamentos do gosto das classes populares tem o poder de acentuar ainda mais a intolerância em relação a essa parte da população, pois reduz o seu gosto

a uma preferência patológica ou mórbida para as coisas de — primeira — necessidade, uma espécie de indigência congênita, pretexto para a prática de um racismo de classe que associa o povo ao que é gordo e gorduroso, ao vinho tinto forte, aos enormes tamancos, aos trabalhos pesados, à gargalhada estrondosa, às piadas exageradas, ao bom senso um tanto rudimentar e às pilhérias grosseiras (BOURDIEU, 2007a, p. 169).

Não nos aprofundaremos na extensa análise de classes de Bourdieu, contextualizada na sociedade francesa. Em vez disso, partimos para os estudos de Jessé Souza, que usa a sociologia de Bourdieu como uma das bases para criar uma teoria de classes *à brasileira*.

4.2 As classes sociais no Brasil segundo Jessé Souza

Uma ideia essencial da leitura de Jessé Souza sobre a sociedade brasileira contemporânea, do capitalismo globalizado, é a de que existe uma *naturalização da desigualdade* que perpassa todas as classes sociais, favorecidas ou não dentro deste contexto, mesmo com a abissal desigualdade que caracteriza a situação das classes no país. Para Souza, a noção da *ideologia do desempenho*, baseada na “tríade meritocrática” que engloba qualificação, posição e salário, é a responsável por legitimar a desigualdade. A ideologia do desempenho, “princípio básico do consenso transclassista” (SOUZA, 2006, p. 42), faz com que os indivíduos percebam a inadaptação e a marginalização exclusivamente como

“fracassos pessoais”, enquanto o sucesso é visto como mérito individual. O destino de cada um depende tão somente do seu desempenho e de suas escolhas individuais.

A aceitação e corroboração deste princípio entre classes tão diversas só é possível por existir uma percepção internalizada de igualdade, que posiciona todos como igualmente capazes de *vencer na vida*: “todas as precondições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas” (SOUZA, 2012, p. 24). Essa igualdade percebida, se tem algo de ilusória em sociedades centrais como a francesa, é ainda mais irreal em sociedades periféricas como a brasileira, em que uma grande massa de indivíduos “precarizados”, que está longe de estar em pé de igualdade com o restante da população, é simplesmente esquecida, deixada à margem.

Buscando conferir à categoria do *habitus* um caráter histórico mais matizado, levando em conta as diferenciações mais essenciais das classes nas sociedades modernas, Souza propõe subdivisões a essa categoria, elencando três tipos de *habitus*: primário, secundário e precário.

O *habitus* primário é marcado pela personalidade e pelas disposições de comportamento valorizadas no contexto da ideologia do desempenho: “Indivíduos socializados num contexto de *habitus* primário incorporaram as formas de pensar e agir necessárias para alcançar qualificação profissional, autorrespeito e estima social por desempenharem um papel valorizado na divisão social do trabalho” (SOUZA, 2009, p. 348). Disposições para o aprendizado e a disciplina, as quais compõem o *habitus* primário, são aprendidas por crianças de classes privilegiadas pela identificação afetiva com os pais e seu círculo social, o que oportuniza que elas cresçam com extraordinária vantagem em ambientes que pressupõem a incorporação dessas disposições, como a escola e o mercado de trabalho, enquanto crianças de classes desfavorecidas ficam para trás: “o processo de identificação afetiva — imitar aquilo ou a quem se ama — se dá de modo ‘natural’ e ‘pré-reflexivo’, sem a mediação da consciência, como quem respira ou anda, e é isso que o torna tanto invisível quanto extremamente eficaz como legitimação do privilégio” (SOUZA, 2012, p. 24).

Fazem parte deste grupo detentor do *habitus* primário, além das classes média e alta, a *nova classe trabalhadora brasileira*, composta pelos chamados *batalhadores brasileiros*, termo que Souza utiliza para designar os “emergentes que dinamizaram o capitalismo brasileiro na última década” (SOUZA, 2012, p. 26). Os *batalhadores brasileiros* não têm o

mesmo acesso ao capital cultural da classe média, em parte porque, a essas pessoas, a necessidade do trabalho se impõe desde cedo, impossibilitando que os jovens tenham dedicação integral ao estudo, como ocorre na “verdadeira” classe média. A nova classe trabalhadora brasileira tampouco possui o capital econômico de classe alta; no entanto, está inscrita no *habitus* primário pois “é uma classe incluída no sistema econômico, como produtora de bens e serviços valorizados, ou como consumidora crescente de bens duráveis e serviços que antes eram privilégio das classes média e alta” (SOUZA, 2012, p. 26).

Do limite do *habitus* primário para cima, localiza-se o *habitus* secundário, que, como o nome sugere, designa um avanço do primeiro, pressupondo a incorporação das disposições do *habitus* primário e adicionando disposições diferenciais relacionadas ao reconhecimento social, a partir do “gosto”. A homogeneização dos princípios do *habitus* primário, de que parte o *habitus* secundário, está presente em sociedades centrais, mas ausente em sociedades periféricas como o Brasil, que tem uma parte expressiva da sua população inscrita no chamado *habitus* precário.

O *habitus* precário está localizado do limite do *habitus* primário para baixo, e é definido como

aquele tipo de personalidade e de disposições de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que, seja um indivíduo seja um grupo social, possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade de tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social (SOUZA, 2006, p. 38).

Os indivíduos de *habitus* precário, portanto, compõem o que Souza chama de “ralé” estrutural, “uma classe de indivíduos ‘precarizados’ que se reproduz há gerações enquanto tal” e que “só é percebida no debate público como um conjunto de ‘indivíduos’ carentes ou perigosos” (SOUZA, 2012, p. 25). Enquanto a família típica dos *batalhadores brasileiros* é estruturada, com pais e filhos exercendo seus papéis tradicionais, a família típica da ralé é monoparental, com mudança frequente do membro masculino e enfrenta problemas graves de alcoolismo e de abuso sexual. O “capital familiar”, que para Souza (2012, p. 50) é o que está em jogo na ascensão social da nova classe trabalhadora brasileira, pela transmissão e incorporação de valores como trabalho duro, disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo, está ausente na classe da ralé, que tem, somada à pobreza, uma “instabilidade gerada pela mobilidade social horizontal endêmica [...] e a ausência de um código moral de conduta cristalizado” (SOUZA, 2003, p. 123), de forma que suas relações são marcadas pelo

“código da virilidade”, que coloca a violência e o abuso dos mais fracos pelos mais fortes como a regra para a sobrevivência.

Quem faz parte da “ralé” é *condenado* a constituir um destes dois grupos: o dos “pobres delinquentes”, que constroem um “estilo de vida reativo, ressentido ou abertamente criminoso e marginal” (SOUZA, 2006, p. 42); ou o dos “pobres honestos”, que, apesar da posição de precariedade e dependência, sendo frequentemente beneficiários de programas sociais, apoiam-se no reconhecimento do seu valor intrínseco e intocável, “buscando associar a pobreza a riquezas, seja de espírito, de saúde, de paz” (ACCORSSI, 2011, p. 98). Seja qual for o grupo, os pertencentes à “ralé”, para Souza (2003, 2006, 2009), compartilham de uma condição que as demais classes jamais conheceram: a de *subcidadania*.

Neste capítulo, vimos que o conceito de classe social abarca mais de uma acepção possível e que, no caso da acepção adotada neste trabalho, que é a de Pierre Bourdieu, utiliza-se a noção de *habitus* para designar as diferentes disposições (modos de pensar, agir e sentir) que caracterizam diferentes classes. Vimos também que os *habitus* são incorporados em cada indivíduo de maneira inconsciente, e que se dão a partir da distribuição de, basicamente, três tipos de capital aos sujeitos: capital econômico, cultural e social, sendo observados o volume e a estrutura dos capitais, bem como a evolução no tempo dessas duas propriedades. A partir da noção do “gosto”, de Bourdieu, vimos que até escolhas triviais e aparentemente muito pessoais, como a forma de lazer, o teor das piadas que mais divertem ou as preferências alimentares, estão muito ligadas à classe, sendo, também, elementos de distinção social.

Trazendo o estudo das classes sociais para o nosso contexto, estudamos a teoria do sociólogo brasileiro Jessé Souza, que propõe um desdobramento do conceito de *habitus* de Bourdieu em três tipos — primário, secundário e precário —, e aponta quatro classes que compõem a estrutura social do país: classe alta, classe média, nova classe trabalhadora brasileira e ralé.

Nos capítulos seguintes, que desenvolvem a análise do nosso objeto de estudo, ao responder nosso problema de pesquisa, buscaremos também observar quais são os tipos de capital e o teor dos sinais distintivos evocados nos vídeos da série *Rico vs Pobre*, bem como a classe social (ou as classes sociais) a que as representações dos indivíduos pobres nesses vídeos fazem referência, de acordo com as características das classes elucidadas por Jessé Souza.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE

Neste capítulo, buscaremos compreender o discurso produzido nos vídeos da série *Rico vs Pobre* acerca da pobreza, procurando identificar também a natureza dos elementos distintivos de classe social segundo a série. Com esse propósito, utilizaremos como metodologia a Análise de Discurso de linha francesa, da qual trataremos na subseção a seguir. Logo após, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados e, por fim, os resultados obtidos na análise.

5.1 O estudo dos sentidos pela Análise de Discurso

Tendo como nosso objetivo geral neste trabalho investigar os sentidos construídos sobre a pobreza nos vídeos da série *Rico vs Pobre*, escolhemos utilizar como metodologia de pesquisa a Análise de Discurso (AD) de linha francesa. A AD é um modo de problematização da linguagem que busca compreender a articulação entre os sentidos construídos em um texto (que pode ser de natureza imagética, sonora, verbal, gestual etc.) e a sua exterioridade.

Na Análise de Discurso, não se trabalha com o texto como uma unidade fechada nela mesma, ou como um veículo que abriga uma verdade oculta esperando para ser descoberta; tampouco crê-se que a linguagem seja uma meio neutro de refletir o mundo. A AD vê a linguagem e a cultura pela perspectiva construtivista e trabalha com o texto como discurso, o qual é tido como “um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2009, p.16). O discurso nunca é fechado em si mesmo: ele inscreve-se na e assujeita-se à cultura ao mesmo tempo em que a constrói, produzindo sentidos que possibilitam “tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 2009, p. 15). O discurso é uma prática; uma prática simbólica.

Uma característica fundamental dos discursos é que eles são dialógicos, ou seja, envolvem sempre interações, tanto entre sujeitos (intersubjetividade) quanto entre discursos (interdiscursividade). Segundo a definição de Pêcheux (1990, apud BENETTI, 2016, p. 236), discurso é *feito de sentidos entre interlocutores*, pois é somente a partir dos sujeitos que ele passa a significar. O texto, na AD, não é tomado como um meio de transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor, pois ambos os interlocutores têm papéis ativos na produção

de sentidos frente ao texto, que é definido, então, como “uma materialidade discursiva em potência, que se concretiza ao produzir sentidos por um sujeito que o enuncia ou o interpreta” (BENETTI, 2016, p. 236).

Ao formular um texto, o enunciador tem sempre em mente as representações de si, daquilo de que fala e do destinatário da mensagem. “Ele pergunta, sobre si: ‘Quem sou eu para lhe falar assim?’. E sobre o destinatário: ‘Quem é ele para que eu lhe fale assim?’. E sobre aquilo de que fala: ‘De que lhe falo assim?’” (BENETTI, 2016, p. 237). O enunciador evoca as representações, que no âmbito da AD são chamadas de formações imaginárias, para formular uma fala que seja adequada ao lugar que ele atribui a si mesmo e ao seu interlocutor. O interlocutor, ao interpretar, “também pergunta sobre si: ‘Quem sou eu para que ele me fale assim?’. E sobre o enunciador: ‘Quem é ele para que me fale assim?’. E sobre aquilo de que se fala: ‘De que ele me fala assim?’” (BENETTI, 2016, p. 237–238).

Deve-se considerar, na AD, que os sujeitos não são estanques: estão a todo momento se movimentando e falam sempre de um lugar determinado na estrutura de uma formação social, uma posição particular *entre outras* (relacionada a outras). Uma mesma pessoa ocupa diversas posições, dependendo da situação em que se encontra: uma mulher, ao falar com o filho, ocupa a “posição mãe”; ao exercer sua profissão, a título de exemplo, ocupa a “posição advogada”; no curso em que toma aulas de inglês, fala da “posição aluna”. Independente do lugar em que esteja, ela está sempre ocupando uma posição sujeito, marcada pela história e pela língua, que lhe é anterior e sobre a qual ela não tem qualquer controle. As posições *mãe*, *advogada* e *aluna* são lugares já estruturados por representações que são incorporadas e transformadas pelo sujeito ao enunciar. O sujeito, então, não é nem totalmente livre nem completamente assujeitado pois, ao mesmo tempo em que está submetido à cultura e às condições históricas e materiais, não deixa de trazer algo de único, de “seu”, ao enunciar ou interpretar. Por isso, diz-se que o sujeito é “sujeito *de* e sujeito *a*” (ORLANDI, 2009, p. 49, grifos nossos).

Acontece que, ao comunicar-se, o sujeito está constantemente praticando dois tipos de esquecimentos. O primeiro é o esquecimento ideológico, pelo qual o sujeito tem a ilusão de ser a origem plena do que diz quando, na verdade, o que ele faz é retomar sentidos preexistentes. O segundo é o esquecimento enunciativo, que faz crer que existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, apagando a noção de que o discurso é, na

realidade, resultado de determinadas escolhas que poderiam ser diversas, resultando em enunciações também diferentes.

Os esquecimentos de que a) o discurso é atravessado pelo que já foi dito antes; e b) de que ele existe entre outros tantos discursos possíveis são estruturantes para o interdiscurso. Também chamado de memória discursiva, “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2009, p. 33), é uma “voz sem nome” (Courtine, 1984 apud ORLANDI, 2009, p. 34) que fala antes, em outro lugar, e que torna todo dizer subsequente possível, pois as palavras que emitimos não são só nossas; elas significam pela história e pela língua. Todo sentido que formulamos, ou seja, o nosso intradiscurso, está determinado pelo sentido já constituído no interdiscurso.

Temos, então, que a subordinação dos sujeitos e dos sentidos às posições e discursos anteriores dá-se sob uma ilusão de autonomia, pois a linguagem aparece como “transparente” apesar de seu funcionamento ser “profundamente complexo, ideológico e enraizado na história — uma história que é de conflito, luta, divergência e dominação” (BENETTI, 2016, p. 239). Sendo estruturas-funcionamentos ou, tomando a terminologia de Bourdieu, *estruturas estruturadas* e *estruturas estruturantes*, a ideologia e a cultura dissimulam sua existência no interior do próprio funcionamento e, assim, fornecem

as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifos do autor apud BENETTI, 2016, p. 240).

Vistas como regionalizações do interdiscurso, que é todo o dizível, as formações discursivas (FD) são um conceito importante para a prática da Análise de Discurso, segundo o qual é possível reunir, ao longo de um texto ou de vários, formulações que estejam nucleadas por um mesmo sentido, ou por uma mesma formação ideológica. Formações discursivas são regiões delimitadas de sentidos que determinam “aquilo que pode e deve ser dito, em oposição ao que não pode e não deve ser dito, em uma posição dada e em uma conjuntura dada”, explica Benetti (2016, p. 240), lembrando a definição de Pêcheux. A delimitação de uma FD se dá sempre na relação com outras, em movimentos de oposição, complementação ou distinção: “Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se

continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2009, p. 44). São das formações discursivas (representações, no discurso, das formações ideológicas) que derivam os sentidos do que dizemos. O discurso de uma feminista a favor do aborto tem um significado diferente do discurso de um padre com a mesma opinião, pois a fala da mulher está inscrita na formação ideológica do feminismo e a do padre, que esperaríamos que pertencesse à FD cristã católica, está deslocada. Vale dizer que um texto não tem, necessariamente, apenas uma formação discursiva; ele pode ser atravessado por várias FDs que se organizam em função de uma dominante.

Todo discurso se faz na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos, em que paráfrase significa o retorno aos mesmos espaços do dizer, a estabilização, e polissemia significa o deslocamento em relação a estes espaços, a ruptura. Enquanto a paráfrase é a origem do sentido, pois é a repetição (acompanhada do esquecimento) que sustenta os significados no interdiscurso, a polissemia “é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos [...] não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (ORLANDI, 2009, p. 38). Na pesquisa de AD, é importante ter em mente estes dois conceitos para se mapear, nos discursos, os seus sentidos hegemônicos e desviantes.

Indo além das formulações parafrásticas e polissêmicas, é interessante também notar, na Análise do Discurso, os silêncios. Não dizer também é uma escolha e, sendo assim, também significa. Por óbvio, não se trata de apontar tudo o que não foi dito em um texto, e sim o *não-dito* que seja relevante para a situação que está sendo analisada. Essa observação “exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem” (GILL, 2008, p. 255).

Na pesquisa de AD, existem quatro tipos de abordagens possíveis frente ao objeto empírico. São elas as análises dos sentidos, dos sujeitos, do silenciamento e da estruturação do discurso. Neste trabalho, o que nos propomos a fazer é uma análise de sentidos guiada pelos questionamentos 1) Quais são os comportamentos e valores associados aos personagens pobres nos vídeos da série *Rico vs Pobre* do canal Isaac do VINE? 2) Que elementos distintivos de classe social estão retratados nesses vídeos? e 3) O que podemos dizer sobre a relação da infância com as classes sociais a partir deste objeto de estudo? No subcapítulo a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

5.2 Procedimentos metodológicos

Iniciamos a análise por uma transcrição de todos os 19 vídeos¹³ que compõem a série *Rico vs Pobre*, primeiro passo que foi importante para fazermos uma observação cuidadosa e codificada do objeto de estudo. Como estamos considerando também as imagens, o processo de transcrição não é totalmente objetivo, ainda que pareça ser. Já nessa fase do trabalho, iniciamos a fazer escolhas: as palavras que utilizamos para descrever uma ou outra expressão facial do personagem, por exemplo, podem não ser exatamente as mesmas que seriam escolhidas por outra pessoa que estivesse fazendo a mesma análise. Ademais, o próprio teor da pesquisa já implica, obviamente, uma forma particular de olhar para o objeto: sendo uma pesquisa que busca compreender os sentidos construídos sobre a pobreza, nosso olhar foi voltado a observar o que, nos aspectos visuais, sonoros e textuais dos vídeos, estaria ali para criar algum sentido sobre quem/como são os sujeitos pobres. Descrições de caracterização, cenário e música, portanto, só foram incluídas nas ocasiões que consideramos significativas, enquanto as ações foram descritas integralmente (porém não sem sofrerem a simplificação inevitável que acontece ao traduzir-se de uma linguagem para outra) e o texto, quase integralmente.

13

Vídeo 1 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QCaEbXuSORY>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 2 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OkTOMScQEuQ&t=128s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 3 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f1D6I3u-LGA&t=2s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 4 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XrcfU-mAt88&t=2s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 5 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kpXnlSQNH3c&t=72s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 6 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RAzO_-7GVEo>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 7 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xqAhuT1kYdk>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 8 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zaD2DFQ9hTA>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 9 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4ZuBqESteuI&t=153s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 10 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q0NHkU78JNk&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 11 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3v71-z-UtdM&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 12 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y2IleIA7zSc&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 13 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=spvpYMneTe0&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 14 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bRJLATbZ8As&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 15 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=giLBJUsekZU&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 16 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eYGGnssRfOo&t=2s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 17 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b0_xzJBsZOW&t=2s>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 18 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=u1vFqT0iZxo&t=1s>>. Acesso em 25/10/2020.

Vídeo 19 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T0kM2RjGdOw&t=272s>>. Acesso em 25/10/2020.

Todos os vídeos da série seguem um formato padrão, em blocos de conteúdo. Cada bloco possui um título descritivo da situação apresentada (“Hora do lanche”, “Acordando o filho” ou “Quando o wifi não funciona”, por exemplo), que é introduzido em uma vinheta antes de serem exibidas as dramatizações, as quais sempre seguem a mesma ordem: primeiro, rico; depois, pobre. Essa ordem já pode ser destacada como significativa, pois é na representação do pobre, comparada a do rico que a antecede, que a “piada” acontece. Optamos por considerar cada um desses blocos (cada um composto pelas subdivisões “rico” e “pobre”, até porque elas se complementam) como uma sequência discursiva (SD) diferente, totalizando, assim, 103 SDs entre os 19 vídeos. As SDs nada mais são que trechos do objeto de estudo, arbitrariamente recortados, que contêm elementos que se relacionam com a questão da pesquisa. Tendo em conta que a construção dos sentidos sobre a pobreza, no nosso objeto de estudo, dá-se essencialmente na oposição aos sentidos sobre a riqueza — e também levando em consideração que “é a diferença entre os significantes que significa” (HALL, 2016, p. 59) —, tanto as representações do rico quanto as do pobre fizeram parte da nossa análise.

Para facilitar a localização das SDs, optamos por numerá-las vídeo a vídeo. No decorrer da análise, iremos nos referir a elas, a título de exemplo, como SD6/V4, indicando a sexta sequência discursiva do quarto vídeo da série. As transcrições dos vídeos foram organizadas em formato de quadros de duas colunas, em que a coluna da esquerda descreve o aspecto visual da narrativa e a da direita transcreve o seu material verbal — modelo sugerido por Rose (2008) para análise de imagens em movimento. No quadro, cada SD foi também separada horizontalmente em duas partes, com a primeira parte contendo a transcrição da esquete do rico e a segunda, a do pobre, conforme o exemplo abaixo.

Quadro 1 — Modelo do quadro de transcrição das SDs

V4) RICO VS POBRE 4 — DIA DOS NAMORADOS	
SD6) Separação	
RICO A mulher diz ao marido:	“Olha, Fernando, eu vou ficar com o apartamento em Nova Iorque, dois carros e você fica com o resto do patrimônio. E não

Ele responde, sério, fechando o notebook à sua frente:	esquece da pensão, que eu não quero resolver isso na Justiça” “Ok, meu advogado já está cuidando disso”
POBRE A mulher, jogando roupas pela janela, grita ao marido/namorado:	“Seu cafajeste! Lixo! Nunca mais apareça aqui que eu não quero te ver pintado de ouro”

Fonte: A autora (2020)

Feita a transcrição e a numeração das SDs, debruçamo-nos sobre o material para identificarmos os sentidos construídos sobre o pobre e a pobreza em cada uma das sequências discursivas. A identificação de sentidos não é uma ciência exata, já que, conforme diz Orlandi (2009, p. 26), “não há uma verdade oculta atrás do texto”. Essa fase do trabalho depende da compreensão do analista, cuja fala “não é menos construída, circunstanciada e orientada à ação que qualquer outra” (GILL, 2008, p. 255).

O estudo das sequências discursivas resultou na identificação de uma enorme variedade de sentidos — uns menos e outros mais frequentes. Para distinguirmos aqueles que são mais representativos na série *Rico vs Pobre*, fizemos uma tabela de frequências (APÊNDICE A) indicando em quantas SDs e em quantos vídeos cada sentido sobre a pobreza está presente e, a partir disso, selecionamos para nossa análise os sentidos que aparecem em, no mínimo, quatro vídeos (número que corresponde a mais de 20% dos 19 vídeos que compõem o corpus). Trazemos, a partir de agora, os resultados da nossa análise, com os 13 principais sentidos construídos sobre o pobre e a pobreza na série *Rico vs Pobre* do canal Isaac do VINE.

5.3 Os sentidos construídos sobre o pobre e a pobreza

A série *Rico vs Pobre* baseia-se na contraposição de duas formações discursivas (FDs) explicitamente distintas: a da riqueza e a da pobreza. A análise e comparação do que é dito e mostrado nessas duas FDs nos permitiu identificar os sentidos construídos sobre a pobreza na série, bem como os elementos distintivos de classe de maior relevância nos vídeos.

Alguns dos sentidos que mais se repetem no corpus analisado estão relacionados ao **viés socioeconômico**, falando da materialidade da pobreza no cotidiano. Além disso, nos vídeos de Isaac também são utilizados outros elementos distintivos entre ricos e pobres, mas de **viés cultural**. Encontramos, portanto, paráfrases discursivas que podem ser divididas nesses dois grandes grupos, que chamaremos de Eixo de sentidos 1 — Viés Socioeconômico e Eixo de sentidos 2 — Viés cultural.

O primeiro eixo é formado por quatro sentidos identificados: 1) posse de itens de baixo custo; 2) escassez de propriedades; 3) dependência de outras pessoas ou de fatores externos; e 4) execução de gambiarras para solucionar problemas. No segundo eixo, identificamos nove sentidos: 1) voracidade; 2) displicência em relação ao estudo; 3) desleixo na higiene; 4) extravasamento de emoções e fácil irritabilidade; 5) brutalidade nas relações; 6) consumo de cultura de massa; 7) extravagância; 8) religiosidade; e 9) má sorte.

O Quadro 2, a seguir, mostra o número de sequências discursivas que enquadramos em cada sentido dos dois eixos.

Quadro 2 — Quantidade de SDs em cada sentido identificado

FD DA POBREZA				
Eixos de Sentidos	Sentidos identificados	Número de SDs	Número de vídeos	% de vídeos
Eixo 1 — Viés Socioeconômico	1) Posse de itens de baixo custo	27	16	84,2%
	2) Escassez de propriedades	14	11	57,8%
	3) Dependência de outras pessoas ou de fatores externos	5	5	26,3%
	4) Execução de gambiarras para solucionar problemas	12	8	42,1%
Eixo 2 — Viés cultural	1) Voracidade	8	7	36,8%
	2) Displicência em relação ao estudo	6	5	26,3%
	3) Desleixo na higiene e provocação de asco	6	4	21%
	4) Extravasamento de emoções e fácil irritabilidade	7	5	26,3%

	5) Brutalidade nas relações	16	10	52,6%
	6) Consumo de cultura de massa	12	6	31,5%
	7) Extravagância	6	5	26,3%
	8) Religiosidade	5	4	21%
	9) Má sorte	14	10	52,6%

Fonte: A autora (2020)

A seguir, apresentamos a análise de cada um dos sentidos identificados nos dois eixos. É importante destacar que todos os personagens aqui citados são representados pelo próprio Isaac.

5.3.1 Eixo 1 — Viés Socioeconômico

Como foi dito, o Eixo 1 é formado por quatro sentidos que se referem a questões ligadas à materialidade da pobreza no dia a dia. Cada um desses sentidos será, então, explorado a seguir.

5.3.1.1 Posse de itens de baixo custo

A diferenciação entre personagens ricos e pobres pelo valor das suas posses foi identificada em 27 SDs de 16 vídeos, sendo, de longe, o sentido que mais se repete na série. Nessa contagem, incluímos as SDs em que a distinção pelas propriedades dos personagens foi clara e central na narrativa da esquete; se fôssemos adicionar todas as ocasiões em que esse tipo de diferenciação aparece, teríamos um número muito maior, pois o sentido está contido inclusive nos figurinos e objetos de cena que “ambientam” as representações, mas não são a mensagem principal delas.

Por vezes, o recurso utilizado para fazer essa distinção entre os personagens ricos e pobres foi a citação de marcas, como na SD1/V2: a personagem rica fala “Agora eu vou botar minha base da MAC [marca estadunidense de cosméticos] que eu comprei nos Estados Unidos”, enquanto a personagem pobre conta “Eu vou usar um pouco de Kolene [marca brasileira popular de produtos para cabelo], Kolene sempre ajuda”. Em outras ocasiões, a

própria natureza do objeto já evidencia a discrepância de valores — como no caso da SD3/V5, com sushi para o rico e pipoca para o pobre; e da SD4/V4, em que o rico viaja de avião o pobre, de ônibus. Na SD1/V10, enquanto o rico tem à disposição uma grande piscina, no que parece ser um clube ou um condomínio, o pobre regozija-se com um banho de mangueira dentro de uma piscininha de plástico. Para marcar esse sentido, Isaac também fala em valores: na SD8/V5, a personagem rica diz ter comprado um anel de oitenta mil euros; na SD2/V10, a personagem pobre censurou a vizinha por “querer ficar rica” vendendo geladinho, após esta ter aumentado o preço do produto de 50 para 75 centavos.

5.3.1.2 Escassez de propriedades

O segundo sentido que mais aparece na série, em 14 SDs de 11 vídeos, também expressa a materialidade da pobreza. Nesse caso, não se trata apenas de consumir itens mais baratos ou de menor qualidade que os dos ricos, mas de não *ter*. As esquetes exibem a carência de recursos como itens básicos de higiene, como pasta de dentes na SD5/V1 e papel higiênico na SD9/V5. Ou de alimentação, como na SD1/V6, em que a queixa do filho sobre ter poucos biscoitos para comer no café da manhã é contestada pela mãe dizendo que há pessoas em situação pior: “Tem gente que não tem *um* creme-craque, e vocês aí brigando de barriga cheia!”. Ou de dinheiro para pagar as contas de casa. Na SD6/V3, o personagem anuncia que está vendendo geladinho e comenta: “Pelo menos vai ajudar a pagar o gás”. A SD2/V16 dá indício da recorrência dessa condição de escassez: “Que Deus ajude a gente a ter um ovo de Páscoa de lembrança. Ano passado a gente não teve nada”.

5.3.1.3 Dependência de outras pessoas ou de fatores externos

Frequentemente conjugado a algum dos demais sentidos de ordem econômica aqui elencados, aparece o sentido de dependência, por parte dos personagens pobres, de outras pessoas ou serviços na realização de suas atividades cotidianas. Na SD6/V1, o acesso do personagem pobre à internet dá-se através da rede wifi do vizinho, a quem o protagonista cobra pela qualidade do serviço que ele usa sem pagar: “Meu vizinho, eu sei que eu tô roubando o seu wifi, mas o sinal não tá pegando, não. Pelo menos bota uma GVT aí pra eu

pegar o wifi, é 400 mega...”. O descaramento da cobrança, que é a conclusão humorística da esquete, pinta na figura do personagem pobre um caráter de malandro, “cara de pau”.

Depender de outros significa ter sua liberdade restringida, o que vemos acontecer com os personagens pobres em duas SDs que tocam no tema da mobilidade. A dependência do transporte público para locomoção aparece como fator que atrapalha os planos dos personagens pobres, causando o atraso do namorado à casa da amada na SD2/V4 e, na SD5/V5, a necessidade de adaptação do planejamento do casal para sair.

5.3.1.4 Solução de problemas por gambiarras

O último sentido que categorizamos como pertencente à esfera do capital material, mas que está intimamente ligado também ao campo da cultura, é a prática do improviso — da gambiarra — para a resolução de problemas. Como saída para superar as dificuldades do cotidiano, quando carecem de recursos para dar a solução ideal aos seus problemas, os personagens pobres frequentemente fazem gambiarras: colocar palha de aço nas antenas da TV quando ela está sem sinal (SD7/V1; SD5/V2), reutilizar o pote de sorvete para congelar feijão (SD4/V2), alisar os cabelos usando ferro de passar roupa (SD1/V3) e improvisar um peso de musculação utilizando um cabo de vassoura e garrafas de produtos de limpeza (SD4/V7) são alguns exemplos dos artificios utilizados pelos personagens neste sentido.

A execução de gambiarras expressa criatividade e, principalmente, resiliência, como indica a fala otimista da personagem da SD1/V18, que, sem ter “um real” para comprar roupas de verão, decide customizar as que já tem e não usa mais, adaptando-as ao clima quente: “Se eu nasci pelada e hoje eu tô vestida, na vida tem várias coisas pra eu dar um jeito. [...] Como aqui eu tenho roupas que eu não uso mais, com uma tesoura, eu vou cortar”. Ela ainda finaliza: “Sabia que eu ia dar um jeito em alguma coisa na minha vida”.

5.3.2 Eixo 2 — Viés cultural

Além dos aspectos materiais da pobreza, nos vídeos de Isaac também são utilizados outros elementos distintivos entre ricos e pobres que, como dissemos, são de viés cultural. As distinções desse teor manifestam-se pelos gostos, hábitos, crenças, comportamentos e estética

dos personagens, e identificamos nove sentidos construídos sobre a pobreza relacionados a esse eixo.

5.3.2.1 Voracidade

Se os vídeos, por um lado, apresentam a carência de alimentos de quem vive na pobreza, eles retratam também um aspecto comportamental que responde à condição de escassez, agindo como o seu contrário: a voracidade, manifestada ora em termos de quantidade excessiva de alimentos, ora em termos da pressa para comer. Na SD3/V4, o personagem pobre chega a comer chocolates da caixa de bombons que daria de presente à namorada, tamanha a fome que sentia: “Bateu uma larica e eu tirei minha barriga da miséria”. Em contraste, os personagens ricos mostram comedimento em relação à comida, atitude que, na SD4/V19, vem relacionada à ideia de vaidade: “Você sabe que eu *tô* naquela minha dieta *fitness*. Vou ficar só na água, mesmo”. Nesta mesma SD, no excerto do “pobre”, a anfitriã da ceia de Natal, comemoração que costuma ser marcada pela abundância, comenta que a quantidade de comida disponível provavelmente não será suficiente para toda a família: “Tô achando é que não vai dar, não. [...] Já vou garantir minha coxa [de frango], porque aquela família morta de fome é muito gorda, viu?!”.

O comportamento dos personagens pobres em relação à comida passa, por vezes, por uma conduta desprovida de etiqueta, como quando, na SD3/V7, a convidada de uma festa de aniversário, sem pedir permissão a ninguém, enche a bolsa com doces para levar embora consigo; ou, ainda, quando na ceia de Natal, a família toda “ataca” a comida ao mesmo tempo, desmembrando o frango com as próprias mãos.

A Figura 1, abaixo, mostra frames das SDs 1 e 2 do primeiro vídeo da série (SD1, SD2/V1), dos blocos intitulados “Hora do lanche” e “Tomando danoninho”. Respectivamente, essas sequências discursivas mostram o personagem pobre como alguém que come muito e que come com pressa.

Figura 1 — Frames das representações do pobre na SD1/V1 e na SD2/V1: o pobre come muito e com pressa



Fonte: Isaac do VINE (2016)

5.3.2.2 Displícência em relação ao estudo

A displícência dos personagens pobres em relação ao estudo é um sentido que identificamos em 5 vídeos da série, em um total de 6 SDs. Nas SDs que abordam o tema do estudo, na quase totalidade das vezes (a exceção é o vídeo 13, que analisaremos separadamente mais adiante), o personagem rico aparece com postura disposta para o estudo, com o cadernos abertos à frente, fazendo anotações ou exercícios, lendo, olhando atentamente em direção à professora, sentado ereto na classe e respondendo — corretamente — às questões que lhe são feitas em aula. É, portanto, retratado como estudante aplicado e bem organizado.

Por outro lado, o personagem pobre é desenhado como um tipo preguiçoso, malandro, brincalhão — em suma, despreocupado com os estudos. Se o rico, na aula de inglês (SD5/V7), recebe um elogio após responder corretamente ao pedido da professora (formular uma frase em inglês a respeito da sua casa), o pobre é o aluno piadista: “Em relação à minha casa, eu só sei falar chinês: *xem* luz, *xem* água, *xem* gás”. O desânimo é expresso na SD1/V8 (Figura 2), em que o personagem pobre reconhece que precisa estudar para o ENEM e toma a iniciativa para fazê-lo, mas não tarda a dormir sobre os cadernos. O mesmo é mostrado na SD1/V1, em que, no momento da aula, o rico faz exercícios enquanto o pobre espera o tempo passar, debruçado sobre a classe.

Figura 2 — Frames das representações do rico e do pobre “estudando para o ENEM” na SD1/V8



Fonte: Isaac do VINE (2016)

A sala de aula da parte pobre, na SD1/V11, é retratada como ambiente de bagunça e desrespeito à figura da professora. Nessa cena, a professora tenta, repetidamente, obter a atenção dos alunos: “Bom dia, classe! (...) Bom dia, classe! (...) Vocês estão surdos, é?”. Porém, em vez de receber uma resposta, ela é atingida por bolinhas de papel. Nesta mesma SD, temos um outro indicativo de que o pobre, ao contrário do rico, não é afeito ao estudo formal. Ao serem perguntados sobre a profissão que desejam seguir no futuro, enquanto a personagem rica conta que deseja ser médica — profissão que requer muitos anos de educação universitária, além de alta concorrência nos vestibulares para ingressar na faculdade —, o personagem pobre afirma querer ser funkeiro.

5.3.2.3 Desleixo na higiene e provocação de asco

Em 6 SDs de 4 vídeos, personagens da categoria pobre aparecem como pessoas que negligenciam a higiene e dão pouca importância à sua apresentação pessoal. Em ambos os vídeos especiais de Natal da série, os personagens presenteados recebem itens de higiene — em uma ocasião, sabonetes, e na outra, um enxaguante bucal —, junto a comentários depreciativos (censurando o seu mau odor) de quem está presenteando. A personagem que protagoniza a SD2/V9 “denuncia” a irmã: “Ô mulher que não toma banho. Esses dias ela *tava* com uma *subaqueira* danada...”. Já no amigo secreto da SD2/V19, o presente é um enxaguante bucal. Nessa cena, o presenteado se reconhece ao ser descrito como alguém que fala com a mão no nariz e que é “todo nojento”, não importando-se com a caracterização nada lisonjeira que recebe.

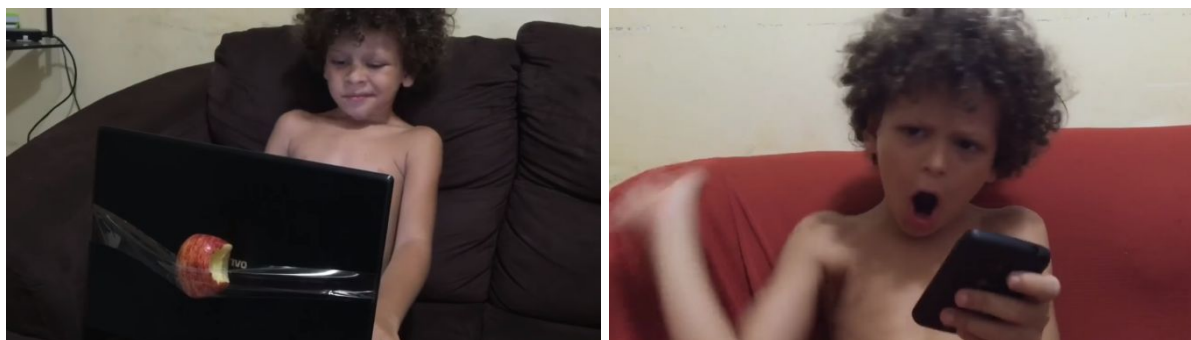
Observamos que, em algumas SDs, ocorre a menção a necessidades fisiológicas que, apesar de serem comuns a todos, aparecem somente nas dramatizações dos personagens

pobres. Essa particularidade nos remete a uma intenção de associar o pobre com atitudes e circunstâncias geralmente consideradas asquerosas, estimulando um sentimento de repulsa em relação a essa classe de pessoas. A SD1/V4 apresenta um personagem que sofre de diarreia ao mesmo tempo em que coloca a condição como algo vergonhoso — motivo pelo qual o doente, conversando com uma mulher que, como ele, espera atendimento na enfermaria, prefere fingir que está com dor de cabeça em vez de admitir a dor de barriga. Já na SD5/V4, um casal de namorados assiste a um filme quando o homem solta um “pum” em direção à mulher, que o repreende dizendo: “Nojentto!”.

5.3.2.4 Extravasamento de emoções e fácil irritabilidade

Em 7 SDs de 5 vídeos, chama a atenção o retrato do pobre como indivíduo irritadiço, explosivo ou mau humorado. As expressões faciais que os personagens ricos e pobres assumem ao serem confrontados com algum revés “entregam” os temperamentos distintos de um e do outro. Para os personagens pobres, tudo parece ser mais intenso, como evidencia a SD4/V6, cena que expõe a forma como uma pessoa rica e uma pobre reagem à dor. Na SD6/V1 (Figura 3), enquanto o rico suspira e mostra decepção quando o wifi deixa de funcionar, o pobre expressa irritação, utilizando um tom que aproxima-se mais da reclamação que do lamento; e na SD8/V1, um pedido do filho é suficiente para fazer com que o personagem pobre parta para a violência.

Figura 3 — Frames das representações do rico e do pobre na SD6/V1: distintas reações frente a um mesmo problema



Fonte: Isaac do VINE (2016)

Algumas vezes, faz-se transparente o motivo de os estados de espírito característicos do pobre e do rico serem bastante diferentes: ao contrário dos personagens ricos, que, parecem não ter muito do quê reclamar e, portanto, em grande parte das dramatizações de Isaac, não o fazem, os pobres enfrentam um cotidiano que pode justificar seu temperamento. Esse é o caso na SD2/V2: a personagem pobre acorda já irritada, resmungando por precisar levantar cedo para preparar o café da manhã dos filhos, e reclamando por estar sentindo dor na coluna.

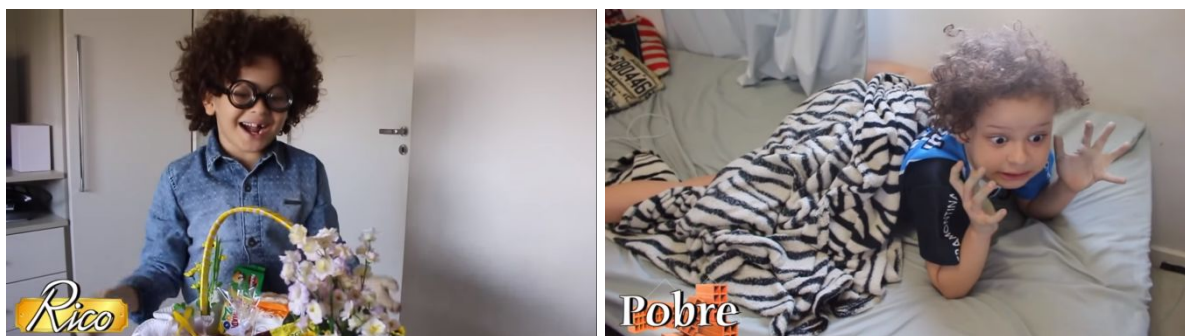
Na SD6/V4, a ação da personagem pobre é marcada pela dramaticidade, quase teatral, de alguém que guia-se pela emoção. A cena contrasta completamente com a dos personagens ricos na mesma SD, que, sem demonstrarem emotividade, fazem combinações relativas à separação de seus bens, em uma conversa puramente burocrática, ou seja, guiada pela razão. Os desentendimentos entre os personagens ricos apoiam-se em provocações verbais e ocorrem com muito menos frequência do que entre os personagens pobres, que, além da linguagem verbal, expressam-se também pelo corpo, que “fala” tanto quanto as palavras — isso é bastante evidente na SD5/V14: o corpo do personagem pobre movimenta-se mais, com gestos súbitos e expansivos.

5.3.2.5 Brutalidade nas relações

Sentido mais recorrente no âmbito do comportamento, a brutalidade no trato com outras pessoas — nos vídeos, são majoritariamente membros da família — foi localizada em 16 SDs de 10 vídeos da série *Rico vs Pobre*. Nas dramatizações de Isaac, demonstrações de afeto ficam na quase totalidade das vezes reservadas somente aos personagens ricos, comunicando-se em tom afável e com palavras carinhosas. Os personagens pobres, por outro lado, demonstram ter “pavio curto” nas suas relações, alterando o tom de voz para proferir xingamentos e reclamações aos seus interlocutores.

Algumas sequências discursivas também exibem o pobre como insensível ou, simplesmente, indiferente em relação aos familiares, como na SD2/V12. Nesse vídeo, o personagem filho da família pobre decepciona a mãe por não haver preparado a ela um café da manhã em comemoração ao Dia das Mães, preferindo alongar seu sono — uma atitude completamente diversa daquela tomada pelo filho rico, que acordou antes da mãe para surpreendê-la com cesta de café da manhã na cama (Figura 4).

Figura 4 — Frames das representações do rico e do pobre na SD2/V12: no Dia das Mães, o personagem rico é afetuoso com a mãe; o pobre, indiferente



Fonte: Isaac do VINE (2017)

Algo similar ocorre no vídeo 17, especial de Dia dos Pais, em que, na SD1, a mãe da família pobre tenta acordar o filho para comemorar a data: “É Dia dos Pais! *Cê* não tem consideração, não?”, ao passo que o filho responde “Eu tenho o dia todo pra ver meu pai, então deixa eu dormir”. Nas demais SDs de ambos os vídeos comemorativos, porém, os personagens pobres adotam comportamentos afetuosos com seus pais, tanto quanto os personagens ricos.

Por vezes, a brutalidade na lida com os outros aparece reforçada, transformada em ameaças de violência física ou em concretizações de atitudes dessa natureza. Na SD8/V1, há um exemplo do último caso, em que ao ser questionado pelo filho sobre receber uma mesada, o pai, irônico, responde com uma interpretação literal do pedido, lançando uma mesa contra o filho — dando, então, a tal “mesada”. Nas demais sequências discursivas, o que ocorre são ameaças ou indicativos de comportamento violento, como na SD4/V3, em que a mãe ameaça bater no filho: “Se tu ficar de recuperação, tu vai apanhar”; a mãe rica, por outro lado, apesar de também usar da ameaça para educar o filho, o faz pela privação de bens materiais e de atividades de lazer: acesso a cartão de crédito, Netflix, celular, computador, Xbox 360 e viagem para a Disney no final do ano.

5.3.2.6 Consumo de cultura de massa

Outra característica associada às pessoas pobres nos vídeos é o consumo de cultura de massa, em especial no campo da música — esses personagens são associados, em especial, ao

arrocha e ao funk carioca, dois dos gêneros mais populares no Brasil atualmente. O consumo desse tipo de cultura pode não resultar puramente de uma questão de gosto, mas também de acesso a alternativas (ou a falta dele), já que, mostra a SD5/V2, enquanto o rico tem à sua disposição o catálogo da Netflix (plataforma de streaming de filmes e séries) para escolher o que quer ver, o pobre tem que se contentar com o filme que passa na Sessão da Tarde da Rede Globo.

Ainda no campo do consumo de mídia, consideramos pertinente apontar as escolhas de programas de TV que os personagens de Isaac fazem na SD2/V3: o rico assiste ao Jornal Nacional, da Globo, o noticiário de maior audiência e reconhecimento no país, ao passo que o pobre escolhe assistir ao Casos de Família, do SBT, programa que torna públicas desavenças da vida privada, levando familiares em conflito para discutirem em frente a uma plateia. Essas escolhas apontam, mais uma vez, para a dicotomia razão/emoção que é construída na representação dos ricos e pobres.

5.3.2.7 Extravagância

Como no quesito alimentação, em que a condição frequente de falta estimula o exagero quando se está em condição de fartura, também em outras áreas da vida a carência estimula a extravagância. Essa lógica é ilustrada na SD3/V8: o personagem pobre, com medo que lhe falte carga nas canetas ou que sinta fome, é muito mais prevenido que o rico, levando uma quantidade maior de itens do que a que seria necessária para enfrentar a maratona de prova.

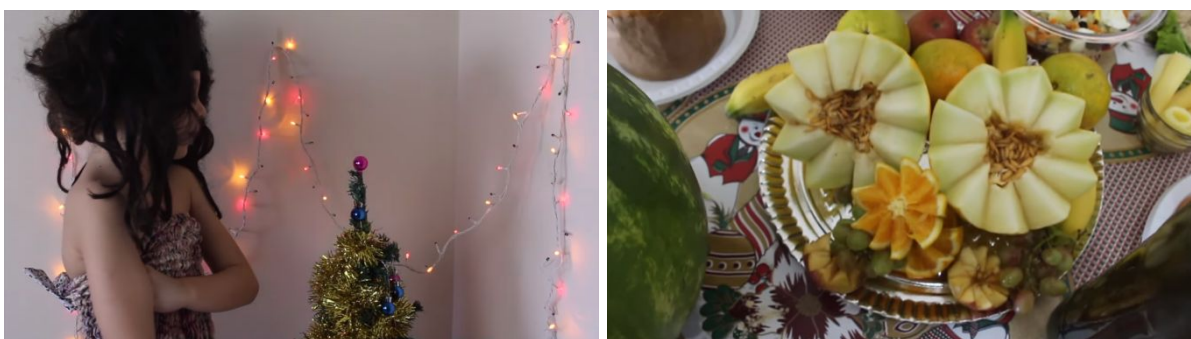
A lógica é a mesma em termos de estética: o rico prefere o minimalismo, enquanto o pobre é maximalista. Este último considera que quanto mais, melhor, em uma tentativa — que, como vemos, é falha — de parecer-se mais com os ricos: na SD1/V9, a personagem elogia o seu enfeite de Natal e acrescenta: “parece até aqueles enfeites de rico”. Os frames abaixo, retirados das SDs 1 e 4 do vídeo 9, exibem as estéticas distintas das representações do rico (Figura 5) e do pobre (Figura 6)

Figura 5 — Frames das representações do rico na SD1/V9 e na SD4/V9: a estética minimalista do rico



Fonte: Isaac do VINE (2016)

Figura 6 — Frames das representações do pobre na SD1/V9 e na SD4/V9: a estética maximalista do pobre



Fonte: Isaac do VINE (2016)

A SD1/V2 “exagera o exagero” (Figura 7). Primeiro, a personagem pobre passa uma quantidade excessiva de produto no cabelo após ter dito “vou colocar só um pouquinho porque meu cabelo é liso” (na verdade, Isaac não usa peruca nesta cena. Ele exhibe seus cachos naturais) — ou seja, a cena adquire tom irônico pela discrepância entre o que se ouve e o que se vê, apesar de a fala da personagem, *a priori*, não apresentar tom sarcástico. A situação se repete logo após, quando a personagem diz “nem queria fazer maquiagem hoje, então vou fazer uma coisa bem discreta” para, em seguida, displicentemente, passar um batom vermelho pelas bochechas, nariz, queixo e boca e então fazer o mesmo utilizando um esmalte azul. A ação chega ao nível do ridículo, e a cena adquire um caráter até ofensivo. Uma maquiagem extravagante e mal colocada aparece caracterizando a personagem pobre também na SD5/V6.

Figura 7 — Frames da representação do pobre na SD1/V2: os excessos da personagem pobre ao arrumar-se



Fonte: Isaac do VINE (2016)

5.3.2.8 Religiosidade

Sem considerarmos falas como “Meu Deus do céu” e “graças a Deus” como expressões de fé, por estas serem expressões utilizadas amplamente (por pessoas religiosas ou não) para manifestar sentimentos, pudemos identificar nos vídeos de Isaac uma conexão dos personagens pobres com a religiosidade que não existe na representação dos ricos. A fé em Deus que têm os indivíduos pobres transparece em dois momentos da série. Primeiro, na SD3/V8, em que, com uma Bíblia na mão, o personagem afirma que Deus irá lhe ajudar na prova do ENEM; depois, na SD4/V19, em que, sentados à mesa para a ceia de Natal, os personagens — apesar da fome — não comem sem antes fazerem uma oração.

Pode-se considerar que, de uma outra maneira, a religiosidade cristã é expressa também na SD2/V11, pois remete à intolerância, praticada por parte dos adeptos do cristianismo, a religiões de matriz africana que é alimentada por parte das igrejas cristãs. Nessa SD, a desconfiança de que o filho esteja “fazendo macumba” (desconfiança que vem de uma associação indecifrável entre fazer macumba e gravar vídeos para o YouTube) gera preocupação para a mãe. O termo “macumba”, aí, tem sentido pejorativo e refere-se aos despachos de religiões de matriz africana.

O misticismo também aparece no método utilizado pela personagem pobre para descobrir o sexo do seu bebê na SD2/V15. Sem atendimento pelo SUS nem dinheiro para pagar um exame de ultrassom, ela recorre a simpatias que prometem adivinhar se o bebê é do sexo feminino ou masculino. A busca de respostas ou soluções através de entes ou forças

sobrenaturais representa uma forma de dizer que o pobre não tem possibilidade ou capacidade para conseguir o que deseja por si só, o que reforça o sentido de dependência identificado em outras SDs.

5.3.2.9 Má sorte

A ocorrência de infortúnios, situações que se desenrolam de maneira oposta à esperada, é um recurso humorístico comum que se repete diversas vezes na série *Rico vs Pobre*. O detalhe sobre a utilização deste recurso, que trazemos à presente discussão, é que na totalidade das vezes em que uma situação casual de adversidade aparece, o personagem atingido pelo infortúnio é o pobre. Seja em situações triviais, como tentar “jogar um charme” para uma mulher e ser “desmascarado” por uma mentirinha que conta a ela (SD1/V4), ou ter o ventilador estragado em um dia de muito calor (SD2/V5 e SD2/V18). Seja ainda em contextos mais amplos, como uma gravidez não planejada nem desejada, tendo já 7 filhos para criar (SD6/V5 e SD1/V15) — e, “pior ainda”, descobrindo que a gravidez é de gêmeos (SD2/V15), o pobre é afligido pelo azar. Nem mesmo em um encontro com um bondoso personagem lendário — o Papai Noel —, o azar do pobre deixa de agir: percebendo a presença de um estranho na sua casa de madrugada, mas sem saber quem era, o pobre age contra a própria sorte e dá vassouradas naquele que ia lhe deixar presentes. Ao todo, contamos 15 SDs, distribuídas em 10 vídeos, de situações assim, o que nos aponta a noção de que ser pobre é viver em constante sofrimento; a falta de fortuna não é somente a nível econômico, afinal.

5.3.3 Considerações sobre a representação da pobreza

Os sentidos sobre a pobreza elencados neste capítulo, como mostramos, são aqueles que têm maior representatividade na série *Rico vs Pobre*, repetindo-se em diversas sequências discursivas e vídeos ao longo dos 19 episódios. Porém, chamamos a atenção aqui para um caso particular dentro da série, em que a representação do pobre difere diametralmente do discurso dominante — um vídeo que representa uma situação de aparente polissemia no objeto de estudo. Trata-se do episódio 13, que já traz no título (“Parece que o jogo virou!”) e na abertura de Isaac (“Esse *Rico vs Pobre* é um *Rico vs Pobre* diferente...”) indicativos da

contrariedade que virá a apresentar. Ele também destaca-se pela estrutura que, em vez de ser composta por esquetes predominantemente desconexas entre si (como nos vídeos 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 11) ou por esquetes que se conectam por um tema em comum, mas não necessariamente chegam a formar uma história (como nos vídeos 4, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18 e 19), cria uma narrativa que é elucidada na última SD e que contém um fundo moral esclarecido na conversa de Isaac com o espectador no fechamento do vídeo. Apenas um outro vídeo da série, o especial de ENEM (V8) contém estrutura semelhante — também conta uma história, porém a narrativa se passa em um intervalo menor de tempo e não tem uma lição de moral explícita.

No vídeo 13, mãe e filho da família pobre comunicam-se de forma doce e compreensiva um com o outro (SD1); o personagem pobre satisfaz-se em lanchar apenas um pastel, o mais barato do restaurante, pensando em economizar seu dinheiro (SD2); o personagem também aparece estudando concentradamente — já não em um contexto de escola, e sim de faculdade (SD3); e indica haver ascendido socialmente, como resultado do pensamento prospectivo adotado ao longo da vida, estudando, trabalhando e economizando — algo de que sua mãe diz muito se orgulhar (SD4). A moral dessa narrativa, explica Isaac ao final, é mostrar que “independente da nossa condição financeira, a gente precisa economizar nosso dinheirinho desde pequeno”.

O que esse vídeo tem a nos dizer? Primeiro, ele confirma grande parte das paráfrases que identificamos na série, ao apresentar-se como oposição ao que vinha sendo mostrado anteriormente: o pobre, que nos demais episódios costuma estar envolvido em situações infelizes, é guloso e afetado por um temperamento irascível, é agora um exemplo de sucesso, parcimônia e lucidez. Segundo, o vídeo é especialmente interessante por exibir uma mensagem moral de causalidade que é ausente nos demais, e que dá a entender que a manutenção ou mudança da condição do pobre é simplesmente uma questão de escolha e determinação pessoal, desconsiderando aspectos situacionais que, no mundo real, têm grande peso sobre a trajetória socioeconômica dos indivíduos. O sentido criado sobre o porquê da continuidade da pobreza, portanto, é de causalidade primária (MOSCOVICI, 2003), ou seja, de atribuição da causa ao indivíduo e privilégio da ideia de meritocracia. O curioso, porém, é que a responsabilidade sobre seu destino parece recair somente no pobre, já que, no vídeo, o rico continua rico, vivendo da maneira que lhe agrada, mesmo sem empreender o esforço empreendido pelo outro. No fim, parece que o jogo não virou... e a paráfrase se mantém.

A mensagem do vídeo 13 indica a valorização de disposições de comportamento e personalidade características do *habitus* primário, que, como sabemos, é cultivado no Brasil pelas classes média e alta e pela *nova classe trabalhadora brasileira* (SOUZA, 2012). No conjunto da série, as representações da pobreza indicam que o pobre de quem se fala é aquele pertencente justo a esta última classe, a dos “batalhadores brasileiros”, pois os personagens em situação de pobreza têm família estruturada, com a presença dos dois pais, o jovem frequenta a escola (e, no vídeo 13, estuda e trabalha) e a mãe preocupa-se com a educação do filho. A abordagem não-verbal e mais autoritária de educação e controle das crianças, utilizada pelos pais pobres na série, é igualmente característica de famílias de classe trabalhadora, conforme aponta Buckingham (2007). No entanto, as frequentes manifestações de violência física e verbal dos personagens pobres na série, bem como a raridade de comportamentos ternos entre estes, também remete-nos à lógica da violência (o “código da virilidade”) que, segundo Jessé Souza (2003), marca as relações dos membros da “ralé”, classe detentora do *habitus* precário.

Adotando um olhar mais amplo, notamos ainda que a voracidade, o desleixo, o extravasamento de sentimentos, a irritabilidade e a violência são todas características que apontam para o sentido de que o pobre, guiado pela emoção e pelo instinto, seja um indivíduo menos civilizado. Está aí mais uma manifestação de traços da classe da “ralé” na representação da pobreza na série, pois, ao afastar o pobre da civilidade, afasta-se ele também da cidadania, transformando-o em *subcidadão*. Vale notar que, apesar de o *habitus* precário aparecer na série *Rico vs Pobre*, ele é mantido em uma posição não-familiar, pois suas manifestações, quando ocorrem, são simplistas e moralmente depreciativas, não levando à assimilação dessa classe. O que prevalece é um apagamento da “ralé”, o que pode ser justificado por diversas razões: a maior identificação da audiência do canal — e de Isaac — com a classe de “batalhadores brasileiros”, e não com a “ralé”; a finalidade dos vídeos, que é de simplesmente fazer rir (como Isaac anuncia na abertura do vídeo 7, “eu só quero que vocês deem risada, [...], eu só quero ser feliz”); ou a própria invisibilidade da classe na sociedade e na mídia, como observaram Souza (2009) e Ronsini (2012).

Ainda no âmbito da classe social, constatamos que os vieses dos aspectos distintivos de classe identificados na série (socioeconômico e cultural) reforçam o argumento de Jessé Souza (2006) de que os capitais econômico e cultural são estruturantes, enquanto o capital de relações sociais não o é. A distinção pelo capital social tem somente uma ocorrência em todo

o corpus (na SD2/V18, pela referência a uma celebridade que seria amiga da personagem rica).

Uma hipótese que fizemos ao iniciarmos esta pesquisa foi de que as representações da pobreza na série *Rico vs Pobre* seriam estereotipadas. Tomando o conceito de estereótipo de Hall (2016) — que é de exagero e simplificação de traços tipificadores —, porém, não consideramos que uma estereotipagem da pobreza seja feita, examinando-se a série em sua totalidade. Ao longo dos 19 episódios que a compõem, constatamos que nenhum dos sentidos construídos sobre o indivíduo em situação de pobreza é ubíquo — o que, aí sim, configuraria uma redução das pessoas a uma *essência* que lhes seja atribuída e, portanto, um estereótipo. Mesmo a brutalidade, sentido de viés cultural que mais apareceu na série, foi contrariada por SDs em que os personagens tratavam-se com afeto ou, minimamente, sem rudeza. O que existe, então, em vez de estereotipagem, é uma *tipificação* ou classificação do pobre, ou seja, a delimitação de um conjunto de comportamentos, regras e hábitos que caracterizam quem pertence a essa classe — movimento que, segundo Moscovici (2003), também não permite a neutralidade. Sobre a série *Rico vs Pobre*, a despeito das recorrentes reparações de Isaac ao início ou final de cada vídeo, dizendo que “ninguém é melhor do que ninguém”, “somos todos iguais” e “não tem discriminação”, concluímos que a representação do pobre possui valor negativo, ou seja, os alertas de Isaac não são suficientes para anular esse valor.

Uma particularidade das dramatizações da série *Rico vs Pobre* é que o universo infantil, do qual Isaac faz parte, é muito menos abordado que o universo dos adultos. Encontramos 78 SDs em que Isaac incorpora personagens deste último grupo, e apenas 23 SDs em que ele representa uma criança. Sem ter uma certeza do motivo de isso acontecer, em um canal feito por uma criança e direcionado também a crianças, podemos pensar em duas razões possíveis. Já expusemos que as diferenças de classe incidem não apenas nos adultos, mas também sobre as crianças, sendo bastante visível a materialidade das desigualdades sociais entre as infâncias. Nossa hipótese, porém, é que as diferenças percebidas, no âmbito cultural, pelas crianças entre seus pares não sejam tão acentuadas, visto que nessa fase ainda estão conformando-se os *habitus* de classe — o que explicaria uma maior facilidade de falar dos adultos nesse caso. A segunda tem a ver com o processo de fusão das etapas da infância e da adultez, defendido por Postman (1999). As crianças, espontaneamente, costumam ter curiosidade sobre o mundo dos adultos — para saber disso basta observá-las imitando as maneiras e usando roupas e objetos dos pais, por exemplo, como forma de brincadeira. Hoje,

conhecer esse “outro mundo” é facilitado. A criança tem tão livre acesso aos “segredos” dos adultos que acaba criando um repertório de representações do mundo destes mais vasto que do seu próprio.

Considerando, então, que o problema de pesquisa deste trabalho era compreender como a pobreza é representada na série *Rico vs Pobre*, concluímos que essa representação é formada em duas dimensões: a do viés socioeconômico e a do viés cultural. Em movimentos de oposição à figura do rico, são construídos os sentidos de que a pobreza configura-se, sobretudo, por: 1) posse de itens de baixo custo; 2) falta ou escassez de propriedades; 3) dependência de outras pessoas ou de fatores externos no dia a dia; 4) execução de gambiarras para solucionar problemas; 5) voracidade; 6) displicência em relação ao estudo; 7) desleixo na higiene e provocação de asco; 8) extravasamento de emoções e fácil irritabilidade; 9) brutalidade nas relações; 10) consumo de cultura de massa; 11) extravagância; 12) religiosidade; e 13) falta de sorte. Descobrimos, também, que o discurso da série valoriza a moral do *habitus* primário, marcado pela noção de ideologia do desempenho, que tende a legitimar a desigualdade. Observamos, ainda, o apagamento do *habitus* precário das representações, bem como a minimização das diferenças de classe no universo infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao emprendermos nossa análise para esta monografia, distanciamos-nos do olhar chistoso pretendido pelos vídeos do Isaac do VINE. Mencionamos, na introdução deste trabalho, o desejo de *desfamiliarizar* as representações da pobreza na série *Rico vs Pobre*, escancarando os sentidos, muitas vezes discriminatórios, construídos por elas — uma intenção de fazer-se ver o problema para, então, combatê-lo. Antes de passar para a interpretação e compreensão do nosso objeto de estudo, porém, foi preciso que estudássemos algumas ideias importantes relacionadas à nossa questão de pesquisa. Os passos que seguimos foram estes:

A fim de contextualizar a posição particular de sujeito que enuncia os discursos sob análise neste trabalho — o sujeito-criança Isaac —, iniciamos nossos estudos pela abordagem do conceito de infância, que descobrimos ser socialmente construído, tendo passado por mudanças ao longo da história. Hoje, fala-se no “desaparecimento da infância” pela aproximação que se faz cada vez mais entre esta e a idade adulta, através das novas mídias que surgem. No mesmo capítulo, discutimos a relação da infância com a situação social, expondo relações entre ambas como, notadamente, a existência de diversas infâncias em um mesmo espaço e tempo — sendo o desigual Brasil contemporâneo um grande exemplo disso.

Em seguida, estudamos o tema das representações, que, abordado pelas perspectivas de três autores de áreas distintas, ajudou-nos a compreender as formas como conhecemos, construímos, falamos do e damos significado ao mundo à nossa volta. Com Hall, vimos que o processo de representação se dá por meio de dois sistemas, em que o primeiro consiste na correlação de sujeitos, objetos e acontecimentos a um conjunto de conceitos que carregamos, e o segundo consiste na linguagem, composta por signos que representam esses conceitos. Goffman, que desenvolve sua teoria utilizando metáforas do teatro, mostrou-nos a relevância da *fachada social* nas representações: elementos não textuais como gênero, cor, vestuário, atitude, expressões faciais, gestos etc que influem na interpretação de uma representação. Por último, aprendemos com Moscovici os conceitos de ancoragem e objetivação: mecanismos que servem para familiarizar o não-familiar, ou seja, fazer-nos conhecer o mundo a partir do que já conhecemos.

Nosso último passo antes de iniciar a análise propriamente dita foi explorar o tema de classes sociais. Expusemos uma revisão do conceito de classe social, passando pelas

correntes sociológicas de Marx e Weber até chegarmos em Pierre Bourdieu, cuja perspectiva nos interessou por apoiar-se tanto nas questões econômicas quanto nas simbólicas e culturais, concebendo o conceito de *habitus*. Esse conceito foi adaptado por Jessé Souza ao contexto brasileiro, sendo subdividido nos tipos primário, secundário e precário. Os *habitus* elencados por Souza, bem como a divisão de classes por ele proposta, guiou-nos na compreensão de “quem” é, afinal, o pobre representado nos vídeos de *Rico vs Pobre* e de que posição fala o sujeito que enuncia os discursos sobre a pobreza.

Como metodologia de pesquisa, utilizamos a Análise de Discurso de linha francesa, examinando tanto elementos textuais quanto audiovisuais dos episódios da série. No *corpus* analisado, concluímos que a objetivação da pobreza dá-se por meio das dimensões socioeconômica e cultural, mobilizando a materialidade da pobreza, mas também aspectos como gostos, hábitos, crenças, comportamentos e estética. Dentro da primeira dimensão, identificamos a construção de quatro sentidos principais: 1) posse de itens de baixo custo; 2) falta ou escassez de propriedades; 3) dependência de outras pessoas ou de fatores externos; e 4) execução de gambiarras para solucionar problemas. Na segunda dimensão, identificamos nove sentidos: 1) voracidade; 2) displicência em relação ao estudo; 3) desleixo na higiene e provocação de asco; 4) extravasamento de emoções e fácil irritabilidade; 5) brutalidade nas relações; 6) consumo de cultura de massa; 7) extravagância; 8) religiosidade; e 9) má sorte.

Ao contrário do que supúnhamos ao iniciarmos esta pesquisa, as representações do pobre na série, quando tomadas em conjunto, não são estereotipadas, já que ao longo dos 19 episódios, elas não chegam a reduzir a categoria, por meio do exagero e da simplificação de traços, a uma *essência* atribuída. O que as representações fazem, sim, é relacionar a classe a uma miríade de características e circunstâncias entre as quais há algumas que se repetem com mais frequência (são as paráfrases do discurso). O teor dessas paráfrases denota uma classificação valorativamente negativa do pobre.

O fato de os personagens em situação de pobreza, na série, apresentarem elementos como família estruturada, presença dos dois pais, jovem que frequenta a escola e mãe que se preocupa com a educação do filho permite-nos constatar que o “pobre” de quem se fala é o pertencente à *nova classe trabalhadora brasileira*, de *habitus* primário. No entanto, percebemos também que sentidos como voracidade, desleixo, extravasamento de sentimentos, irritabilidade e violência, identificados no *corpus*, apontam para a ideia de que o pobre, guiado pela emoção e pelo instinto, seja um indivíduo menos civilizado. Ora, afastar o

pobre da civilidade significa afastá-lo da cidadania, ou seja, torná-lo *subcidadão* — em outras palavras, membro da “ralé” brasileira, de *habitus* precário.

Quando acontece na série, a ascendência social está construída em uma noção de meritocracia, segundo a qual o alcance do êxito ou o fracasso trata-se meramente de uma questão de determinação pessoal, desconsiderando as diferenças de condições sociais, morais, emocionais e econômicas a que cada pessoa está sujeita. Esse ponto de vista acentua o valor negativo associado à figura do pobre nas representações, já que este é frequentemente representado com o comportamento oposto ao que é valorizado na lógica meritocrática.

Devido às limitações do escopo de uma monografia, apontamos questões que ainda podem ser estudadas e aprofundadas. Uma delas é a representação do rico no mesmo objeto de pesquisa do presente trabalho, já que a classe em foco aqui foi a dos personagens pobres. Como havíamos relatado, a categoria de vídeos *Rico vs Pobre* é produzida por diversos canais voltados ao público infantil no YouTube e, aqui, optamos por analisar a série de um canal estrelado por um youtuber mirim, o mais popular entre os que publicam esse tipo de vídeos. Porém, seria interessante empreender uma análise como a que fizemos em canais protagonizados por adultos, o que permitiria identificar convergências e divergências de sentido em relação ao que acabamos de estudar. Além disso, o canal de Isaac — e outros do mesmo gênero — tem potencial para seguir o estudo das representações de classe por uma outra categoria de vídeos que publica. São produções do tipo historinha que, também contendo personagens ricos e pobres, os trazem relacionando-se uns com os outros — o que possibilita, então, observar a representação de fatores como valores e percepções dos “ricos” e “pobres” sobre si e o outro.

REFERÊNCIAS

- ACCORSSI, Aline. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) — Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena. Representações Sociais da Pobreza. In: XIMENES, Verônica M.; NEPOMUCENO, Bárbara B.; CIDADE, Elívia C.; MOURA JR., James F. (Orgs.). **Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 67–94
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.
- CGI.BR, Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2017**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.
- CGI.BR, Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.
- CORRÊA, Luciana. **Geração YouTube: um mapeamento sobre o consumo e a produção infantil de vídeos para crianças de zero a 12 anos**. São Paulo: Media Lab ESPM, 2016.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 2.ed.. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DROTNER, Kristen. Children and Digital Media: Online, On Site, On the Go. In: Jens Qvortrup; William A. Corsaro; Michael-Sebastian Honig. (Eds.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.
- DUVEEN, Gerard. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Introdução. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FURTADO, Thaís; DORETTO, Juliana. Criança cidadã?: os manuais de redação e as

orientações sobre infância e adolescência. **Revista Mídia e Cotidiano**. Niterói, v. 14, n. 1, p. 32–54, jan/abr 2020.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em mar/2020.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Eds.) **Análise qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GROHMANN, Rafael do Nascimento. **As classes sociais na comunicação**: sentidos teóricos do conceito. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação — Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOURA, Isaac Guedes. **O livro do Isaac**: para fortalecer a amizade. São Paulo: Universo dos Livros, 2016.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RONSINI, Veneza V. Mayora. **A crença no mérito e a desigualdade**: a recepção da telenovela do horário nobre. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROSE, Diana. Análise de Imagens em movimento. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Eds.) **Análise qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem)

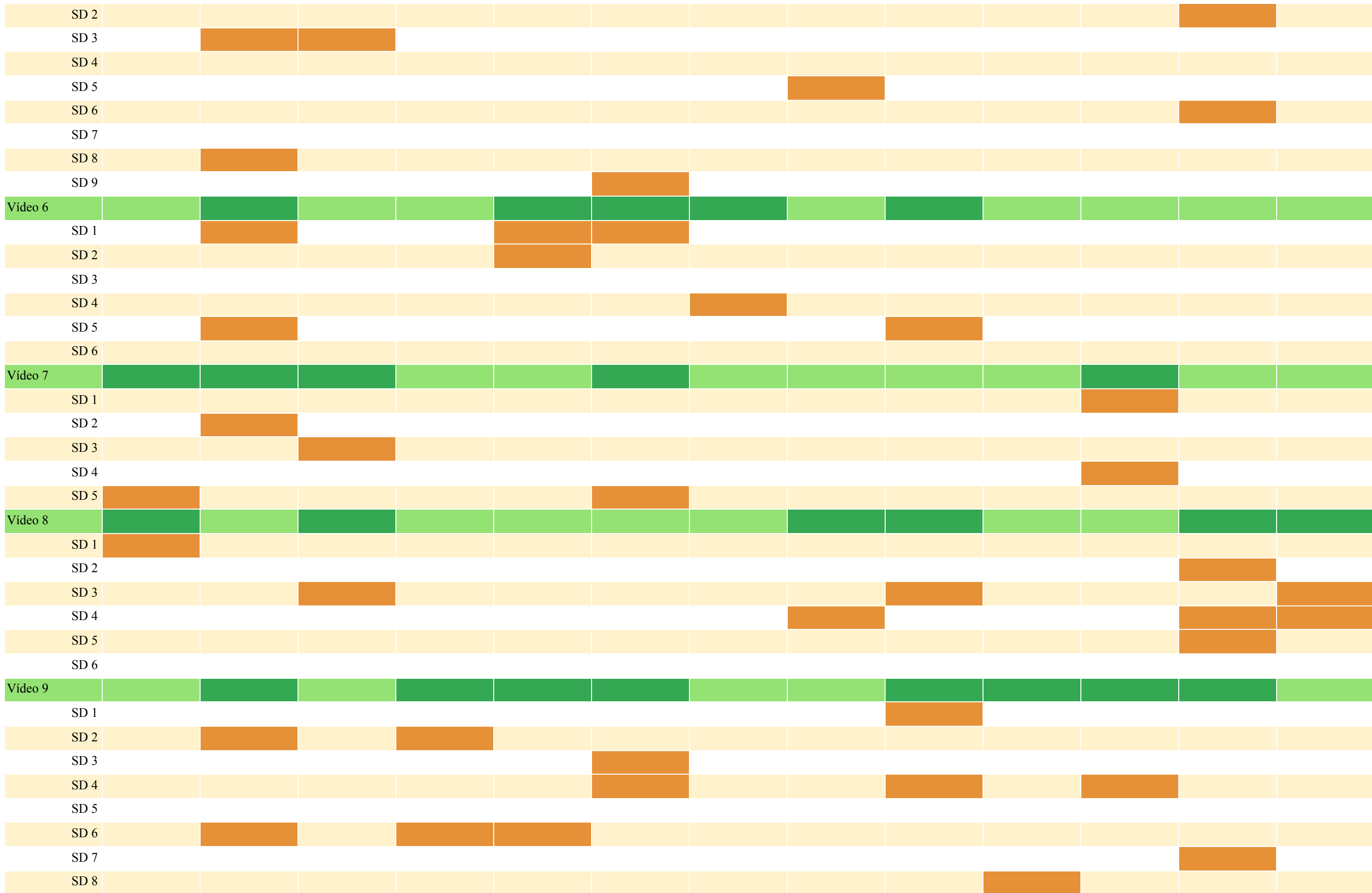
SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? 2. ed.. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer? Youtubers, infância e celebridade**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) — Escola de Comunicação, Universidade

Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.



SD2													
SD3													
SD4													
SD5													
Video 18													
SD1													
SD2													
SD3													
SD4													
SD5													
Video 19													
SD 1													
SD 2													
SD 3													
SD 4													

Fonte: A autora (2020)