

“Malhando o Gênero”: O Grupo Focal e os Atos da Fala na Interação de Adolescentes com a Telenovela¹

Maria Helena Fávero²

Universidade de Brasília

Larissa Guimarães Martins Abrão

Universidade do Estado de Minas Gerais – Campus Ituiutaba

RESUMO – Considerando o papel da mídia no desenvolvimento psicológico, investigaram-se as questões de gênero presentes nos atos da fala de adolescentes, numa situação de interação focada em uma cena da telenovela brasileira “Malhação” (rede Globo, edição 2001). Participaram 47 estudantes da sexta e oitava séries do primeiro grau e da primeira e terceira séries do ensino médio, divididos em oito grupos com três sujeitos femininos e três masculinos cada. Os resultados indicam: o predomínio do julgamento moral conservador dos personagens da cena nos grupos da 6ª e 8ª séries, com predomínio de verbalizações femininas e silêncio masculino; o deslocamento da discussão nos grupos da terceira série para objetos mais gerais, como o papel da mídia, a educação; a maior equidade na frequência de verbalizações, indicando o não afrontamento feminino. A análise dos atos da fala indica a manutenção de papéis masculinos e femininos, que privilegiam o *status* masculino.

Palavras-chave: desenvolvimento; identidade; gênero; mídia; grupos focais, atos da fala.

“Gossiping the Gender”: The Focal Group and the Acts Of Speech in the Interaction of Adolescents with the Brazilian Soap-Opera

ABSTRACT – Considering the role of the media in the psychological development, we investigated the gender issues in adolescents’ conversation in an interactive situation focused on a scene from the Brazilian soap opera, “Malhação” (Globo Network, 2001 edition). A total of 47 students participated in the study, drawn from the 6th and 8th grades of primary school and from the 1st and 3rd grades of secondary school, divided into eight groups with three female and three male each. The results indicate: a predominance of conservative moral judgment of the characters by the groups of the 6th and 8th grades, with predominance of female verbalizations and male silence; a shift of the discussion in the 3rd grade to more general matters, such as the role of the media and education; a greater equity in the frequency of verbalizations, indicating female submissiveness. The analysis of the speech acts indicates the maintenance of male and female roles which favour male status.

Key words: development; identity; gender; media; focal groups.

Relatamos neste artigo um estudo inserido na linha de pesquisa que visa à integração entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Gênero, entendendo que o sistema de sexo-gênero é tanto uma construção sócio-cultural, quanto um aparato semiótico que atribui significado (identidade, valor, prestígio, etc) a indivíduos dentro da sociedade, sendo que as representações de gênero se traduzem em posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, de modo que o fato de alguém ser representado ou se representar como masculino e feminino subtende a totalidade daqueles atributos sociais (De Lauretis, 1994).

Compatível com esta ótica, vários pesquisadores que estudam a construção da identidade, como Miles (1996), por exemplo, têm proposto considerá-la no contexto cultural. No nosso entender, isso implica, para a compreensão das

identidades pós-modernas, levar em conta o papel da cultura de massa e do consumo na sua socialização.

Como se sabe, a história da comunicação de massa relaciona-se com o crescimento das possibilidades de consumo a partir do incremento no mercado produtivo, sobretudo no século XIX, abrangendo desde a criação de bens tecnologicamente inovadores até o aperfeiçoamento das vias para seu escoamento, visando ao contato dos moradores de regiões mais longínquas com o produto da tecnologia industrial (ver Mattelart, 2001; Ortiz, 1991; Ortiz, Borelli & Ramos, 1989, por exemplo).

Como sabemos, o rádio teve, e tem, um papel singular nessa história, sobretudo do ponto de vista desse alcance, e entre seus produtos a radionovela, grande vedete dos anos 1950 no Brasil, que se inspirava na *soap-opera* do rádio norte americano dos anos 1930, adotando a mesma lógica comercial: patrocinadas em sua maioria por fabricantes de produtos ligados ao setor de higiene e limpeza, elas eram destinadas a vender os produtos do patrocinador. Seus discurso e enredos eram diretamente determinados pelo interesse da empresa financiadora e pelo perfil de seu principal público-alvo: a mulher.

Este mesmo modelo foi levado para a televisão com toda a especificidade que implica o instrumento televisual. Como salientou Bourdieu (1997), há certos mecanismos

1 O presente artigo descreve um estudo que se insere na linha de pesquisa do COGITO- Laboratório de Psicologia do Conhecimento- que estuda a educação e construção do gênero e parte deste estudo foi apresentado no trabalho de Dissertação de Mestrado defendido pela segunda autora sob a orientação da primeira, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da UnB.

2 Endereço: SQN 205 Bloco L Apto. 506, Brasília, DF, Brasil 70843-120. E-mail: faveromh@unb.br

anônimos, invisíveis, por meio dos quais se exercem as censuras de toda ordem, que fazem da televisão um formidável instrumento de manutenção da ordem simbólica e isso é o que nos interessa aqui:

(...) a televisão pode, paradoxalmente, ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que seria preciso mostrar caso se fizesse o que supostamente se faz, isto é, informar; ou ainda, mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante, ou construindo-o de tal maneira que adquire um sentido que não corresponde absolutamente à realidade (p. 24).

É deste ponto de vista que, na pretendida integração anunciada no primeiro parágrafo, e a consideração do papel da cultura de massa e do consumo na construção das identidades pós-modernas, também já referidas, temos atentado para a interação entre o sujeito e a telenovela.

Não cabe aqui retomar a história da telenovela, mas vale lembrar que a popularidade do modelo narrativo da telenovela explica, nos primórdios da televisão, a manutenção do estilo melodramático das produções dentro de temas clássicos como o amor e a luta maniqueísta entre vilões e mocinhos. A partir da década de 1970, ocorre o *abrasileiramento* da telenovela, pela nacionalização do texto, das temáticas e da linguagem televisiva, para recentemente, ocupar um espaço de produção que traz em sua fórmula a possibilidade de vender a imagem do “Brasil”, de acordo com as exigências internacionais de mercado. Em resumo, a televisão brasileira, sucumbindo aos ditames da indústria cultural, transforma o Brasil das novelas em produto de consumo para a mass media. Ou, nos termos de Bourdieu (1997), “*caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito-prescrito pela televisão*” (p. 29). Nesta descrição-prescrição, a telenovela brasileira tem tido, incontestavelmente, um papel significativo (ver Ortiz & cols., 1989, por exemplo).

Assim, reafirmando o que temos defendido, isto é, que o estudo da mediação dos significados de gêneros através da mídia, do impacto desta nas práticas sociais e institucionais, da interação destas práticas com as concepções elaboradas pelo sujeito humano, deve fazer parte da agenda dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento Humano na sociedade contemporânea (Abrão & Fávero, 2003; Fávero, 2000; Fávero & Trajano, 1998), este artigo relata o nosso segundo estudo centrado na interação entre adolescentes e a telenovela brasileira, desta vez, a *Malhação*, da Rede Globo de Televisão, destinada especialmente a adolescentes.

A “*Malhação*” apareceu no início da década de 1990 como a primeira telenovela diária destinada aos adolescentes, produzida nos moldes das *soap-operas* norte-americanas, apresentando uma seqüência de episódios como numa telenovela, mas, ao contrário dessa, sem um “fim” programado. Em seu formato inicial, ela tinha adolescentes como protagonistas, tendo como pano de fundo o cotidiano de uma academia de esportes, substituída depois por uma escola. Numa pesquisa prévia, a “*Malhação*” foi apontada por adolescentes de Ituiutaba – cidade de Minas Gerais, com aproximadamente 90 mil habitantes, de economia fundada na produção agropecuária e no comércio varejista, onde este estudo foi desenvolvido – como a telenovela de sua preferência, embora o cenário seja carioca, com a sua devida contextualização, incluindo o linguajar, o vestuário, a ambientação, etc. Portanto, fica justificada nossa escolha.

Nosso intuito era aprofundar os dois aspectos básicos levantados por Fávero e Carvalho (2000): de um lado, a variação, conforme a idade, da freqüência da produção de verbalizações de sujeitos femininos e de sujeitos masculinos em situação de interação em grupos formados por ambos os

sexos; de outro, a forma da interação destes grupos com as narrativas de gênero presentes na telenovela. Nossa hipótese era que tais narrativas de gênero repercutiam na construção identitária de gênero feminino e masculino e isto repercutia, por sua vez, na produção diferenciada, conforme a faixa etária, de verbalizações de sujeitos femininos e de sujeitos masculinos. Embora tal hipótese se sustentasse por meio de fortes indícios dos dados obtidos por Fávero e Carvalho (2000), o desafio era o de ir além da análise da freqüência da produção de verbalizações, para desenvolver uma análise da natureza da produção das interlocuções de adolescentes de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias em situação de interação, que pudesse explicar sua relação com a identificação de gênero vis-à-vis do texto da telenovela.

Para dar conta de tal desafio recorreremos, metodologicamente, à utilização do *grupo focal*, como definido e analisado dentro e fora da literatura psicológica (Reed & Payton, 1997; Myers, 1998; Marková, 2003; Kitzinger, Marková & kalampalikis, 2004). Por outro lado, uma vez que nos interessava o texto (re)criado à partir da interação dos sujeitos com o texto da telenovela, adotamos a proposta de Chabrol e Bromberg (1999), que se fundamentam particularmente em Vion (2000), cuja proposta é ultrapassar a lingüística descritiva, para situar a linguagem na construção dos valores culturais, na estruturação da vida social e na edificação da personalidade, de um ponto de vista pluridisciplinar. Recorrendo à análise convergente de diferentes autores, tais como Saussure, Bakhtin, Mead, assim como de Piaget, Vygotsky e Habermas; Vion (2000) fundamenta a tese de uma *lingüística da mensagem* em detrimento daquela do código.

Em resumo, a proposta de Vion (2000) visa, considerando o sujeito humano psicológico, isto é, o sujeito ativo, ultrapassar as teorias que reduzem a comunicação aos mecanismos estruturais ou a simples fenômenos de transmissão, para assumir a idéia de *interlocução*, idéia esta compatível com aquela que defendemos, em consonância com Lotman (1990), para a análise da leitura do ponto de vista da interação leitor-texto (Fávero & Trajano, 1998), inserida num contexto maior da mediação semiótica como proposto por Fávero (2005).

Metodologicamente, consideramos dois aspectos em particular da proposta de Vion (2000): o conceito de *espaço interativo* e o próprio conceito de interação, tomado como um fenômeno que se integra numa realidade mais vasta, inserido numa *história interacional*. Portanto, cabia não apenas criar um espaço interativo particular, como analisar as interlocuções geradas neste espaço, entendendo, como Chabrol e Bromberg (1999), que

a fala, para além da atualização de um sistema de signos, constitui antes de tudo, uma atividade eminentemente social. Isto quer dizer que um ato da fala, além da sua função de dizer ou de querer dizer alguma coisa, constitui um ato social por meio do qual os atores sociais interagem (p. 296).

Para esses autores, a opção pelos *atos da fala* fundamenta-se na noção de que estes repousam, essencialmente, no conceito de interação, tomado como um processo através do qual os atores sociais se constituem como sujeitos, constroem suas identidades por meio dos jogos complexos, do papel e das expectativas recíprocas, colaborando na construção e na manutenção de uma realidade social comum.

Assim, nos valem das cinco esferas propostas por Chabrol e Bromberg, (1999) para a categorização dos atos da fala produzidos nas interlocuções: 1) informação (todo ato da fala que visa descrever, categorizar, definir, considerar os objetos do mundo e sua relação de maneira não avaliativa); 2) avaliação (todo ato da fala que exprime um julgamento de valor, ou uma apreciação); 3) interação (todo ato da fala que visa à co-elaboração das identidades dos

parceiros e à co-gestão das suas relações); 4) acional (todo ato da fala que propõe o fazer, que incita e exorta o fazer, o engajamento); 5) contratual (todo ato da fala que tem por função gerar ou regular a comunicação, em função dos objetivos, dos jogos de ações e do contrato de comunicação).

Método

Após a apresentação de nosso projeto de estudo e a aquiescência da Direção de duas escolas, convidamos estudantes de ambos os sexos a participar do estudo como voluntários. Obtivemos assim, oito grupos focais constituídos de três sujeitos femininos e três masculinos cada, estudan-

tes da 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, entre 12 e 18 anos, que freqüentavam duas escolas da cidade mineira já referida, sendo uma da rede particular de ensino e a outra da rede municipal, de modo que, para cada grupo focal de uma escola, tínhamos um equivalente da outra. Cada um dos grupos focais foi convidado a assistir uma cena de “*Malhação*”, gravada em vídeo e escolhida entre os capítulos registrados de Outubro a Novembro de 2001, e discuti-la. A cena apresentada centrava-se na interação entre um personagem masculino e um feminino e abordava, explicitamente, questões morais relacionadas ao comportamento sexual: tratava-se de uma tentativa de sedução sexual por parte da personagem feminina visando ao personagem masculino, em primeiro plano, e as diferentes

Tabela 1: Extratos da análise dos atos da fala.

Transcrição dos atos da fala	Esferas dos atos da fala	Categorias dos atos da fala
Extrato 1: sujeitos da 6ª série do ensino fundamental (epu)		
<i>E: Bom, vamos lá, o que vocês acharam?</i>		
• F1: Eu acho muito errado o que ela fez, acho que ela não podia ter feito isso, ela viu que ele não gostava dela, gostava da outra.	Avaliação	Avaliar
• F2 : Ela ficou seduzindo ele.	Informação	Informar
• F3 : Ela quer conquistar ele, seduzir ele, pra tirar ele da Nanda.	Avaliação	Validar
• M1: E ela falou assim: “se você não casar comigo, eu vou tirar o neném”	Informação	Confirmar
• F3: Ela fica ameaçando pra segurar ele (sic), porque ela já ficou grávida pra segurar	Informação	Confirmar
Extrato 3: sujeitos da sexta série do ensino fundamental (epa)		
<i>E- Muito bem, que é que vocês acharam da cena?</i>		
• F1- Engraçado, né?	Avaliação	Avaliar
• M1- Pornográfico. (Risos gerais)	Avaliação	Avaliar
• M1 - O Gui, o Gui é safado demais.	Avaliação	Avaliar
<i>E- O Gui é safado? Por que?</i>		
• M1 - Uai, ele fala que gosta da Nanda e fica traindo ela.	Avaliação	
• F2 - A Valéria também ataca pra ficar com ele de novo	Informação	
• M1 – Hum, hum	Informação	Avaliar
<i>E- E o que é que a gente pode pensar disso?</i>		
• F1 - Que a menina que ele fica se desvaloriza e desvaloriza as outras meninas.	Avaliação	Criticar
• F3 – É	Avaliação	Validar
Extrato 4: sujeitos da 1ª série do ensino médio (epu)		
<i>E : No caso da cena que a gente viu, o que vocês acham?</i>		
• F1 : Eu acho errado.	Avaliação	Tomar posição
• M1: Ah, nada a ver. Sei lá, se ela não conseguiu ele, se ele não gosta dela, ela tinha que deixar o caminho livre.	Avaliação	Avaliar
• F3: É, e no “ malhação”, os dois (Gui e Nanda) se namoram, mas não têm relação e isso acontece muito. Quando a gente não tem relação, os homens procuram outra mulher. Igual ali, ele pode Ter querido ficar com ela porque ele não tem relação com a outra.	Informação	Confirmar
• F2: É, ele não transa com a Nanda.	Avaliação	Avaliar
<i>E : Por quê?</i>		
• F1 : E, não sei, acho que ela tem medo	Avaliação	Avaliar
• M1 : Mas como a outra está grávida, ela não quer transar com ele.	Informação	Informar

F 1, F2, F3: sujeitos femininos; **M1, M2:** sujeitos masculinos; **epu:** escola da rede pública; **epa:** escola da rede particular

reações de outros personagens, em segundo. Após a apresentação da mesma, era colocada a questão “Qual a opinião de vocês sobre a cena?” Entre explicar aos grupos de sujeitos como se daria sua participação, expor-lhes o trecho registrado e a discussão, o procedimento abrangia 20 a 35 minutos registrados em áudio e vídeo.

Após a transcrição do registro de cada grupo, obtivemos, num primeiro momento, a frequência das manifestações verbais dos sujeitos masculinos e femininos, por meio da contagem simples do número de vezes que os sujeitos se pronunciavam verbalmente. Num segundo momento, procedemos à análise dos atos da fala e à sua categorização. Para exemplificar, a Tabela 1 apresenta três extratos desta análise: trata-se de pequenos trechos recortados do total das interlocuções produzidas, transcritas e analisadas para cada um dos grupos focais. Mantivemos tais extratos na forma de apresentação que adotamos: na primeira coluna temos a reprodução, na íntegra, da fala do sujeito identificado; na segunda coluna, temos a identificação da esfera na qual essa fala pode ser categorizada; e, na terceira coluna, temos a identificação da categoria ou categorias nas quais cada ato da fala pode ser enquadrado dentro da referida esfera. Tratava-se, portanto, de explicitar as funções e significados da produção resultante de trocas verbais em grupo e não do discurso individual.

Resultados e Discussão

Nos grupos focais mais jovens (estudantes da 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 1ª do ensino médio) há relativa dominância feminina durante as interlocuções. Usamos o termo “relativa” porque quando falamos aqui em dominância, estamos nos referindo também ao tipo de manifestação verbal adotada pelos sujeitos masculinos. Especialmente nas sextas séries, a fala de parte dos sujeitos masculinos era curta, quase corroborativa do discurso feminino, indicando que apesar de haver manifestação verbal masculina, sua natureza não resultou em dominância das falas. O registro em vídeo nos mostra que a intervenção dos sujeitos masculinos é marcada por falas que parecem aguardar o ritmo e o tom empregado pelos sujeitos femininos para então concordar ou manter-se em silêncio – o que corrobora os dados de Fávero e Carvalho(2000) – ou ainda, concordar, por meio de breves comentários, com um dos sujeitos que funcionava como porta-voz, como se este traduzisse as opiniões partilhadas entre os pares masculinos. A baixa frequência de manifestações masculinas nesta faixa etária se acentua nos grupos focais da escola pública, particularmente nas oitavas séries: os sujeitos masculinos restringiam-se a um sorriso ou um comentário inaudível para a transcrição. Um dos sujeitos masculinos do grupo da 8ª série da escola pública manteve-se calado e, como mostra o vídeo, quase sem contato visual com os demais.

Embora à primeira vista os sujeitos masculinos nos grupos focais das terceiras séries do ensino médio de ambas as escolas tenham mantido aproximadamente a frequência das manifestações verbais dos sujeitos masculinos dos outros grupos, a análise dos atos da fala aponta para uma mudança na natureza de tais manifestações. O registro em vídeo também nos mostra uma mudança na sua postura corporal e na forma como a interação verbal se deu: os rapazes mantinham-se voltados para o grupo e mantinham contato visual com os demais. Considerando a frequência dos grupos da escola particular, poderia se supor que os grupos da escola pública são mais conservadores deste ponto de vista do que os da escola particular.

A considerar apenas os dados das Tabelas 2, 3, 4 e 5, poderíamos acreditar que, no geral, a dominância das in-

Tabela 2. Frequência de manifestações verbais durante a interlocução entre sujeitos masculinos e femininos, na 6ª série do primeiro grau, por escola.

6ª Série	Escola Pública			Escola Particular		
	1	2	3	1	2	3
	5	5	0	3	0	6
	1	2	3	1	2	3
	7	7		3	1	6

Tabela 3. Frequência de manifestações verbais durante a interlocução entre sujeitos masculinos e femininos, na 8ª série do primeiro grau, por escola.

8ª Série	Escola Pública			Escola Particular		
	1	2	3	1	2	3
	3	4	8	4	7	4
	1	2	3	1	2	3
	7			3	5	

Tabela 4. Frequência de manifestações verbais durante a interlocução entre sujeitos masculinos e femininos, na 1ª série do segundo grau, por escola.

1ª Série	Escola Pública			Escola Particular		
	1	2	3	1	2	3
	2	7	9	1	6	2
	1	2	3	1	2	3
	2			7	3	3

Tabela 5. Frequência de manifestações verbais durante a interlocução entre sujeitos masculinos e femininos, alunos da 3ª série do segundo grau.

3ª Série	Escola Pública			Escola Particular		
	1	2	3	1	2	3
	5	2	6	1	6	1
	1	2	3	1	2	3
	7	6	3	0		1

terlocuções havia sido feminina. No entanto, por meio da análise dos atos da fala, a qual se procedeu para cada grupo focal e a sua categorização, pode-se avaliar a natureza das interlocuções masculinas e das femininas, assim como a natureza da diferença entre as interlocuções produzidas nos grupos mais jovens e aquelas produzidas nos grupos mais velhos, como veremos mais adiante. Podemos dizer desde já que, de acordo com tal análise, as interlocuções produzidas no espaço interativo particular entre rapazes e moças, frente a uma cena de telenovela centrada na sedução sexual, refletiram a história interacional entre homens e mulheres numa sociedade ainda marcada pelo patriarcado, tal como apontam Daston (1992), Hérietier (1996), King e Broyles (1997), Fávero e Mello (1997) e Fávero (2001).

Assim, na maioria dos grupos focais, e independente da faixa etária e da escola, o momento da cena em que *Valéria* retira o biquíni suscita uma troca de comentários breves e sussurrados. Via de regra, em todos os grupos, as primeiras interlocuções diziam respeito à conduta de *Valéria*: os sujeitos femininos reprovavam sua postura e método de sedução, e os sujeitos masculinos quando iniciavam estas interlocuções, atribuíam à *Valéria* adjetivos como “porno-gráfica”, “erótica” ou “safada”.

A análise dos atos da fala indicou o predomínio, em todos os grupos focais, das esferas de *avaliação* e de *interação*. Isto é muito claro sobretudo para os grupos da escola pública, nos quais predomina uma avaliação de cunho moral à respeito da cena assistida estendendo-se além dela para a avaliação de comportamentos femininos e masculinos da vida cotidiana. As principais categorias da esfera de *avaliação* utilizadas foram: *avaliar*, *validar* e *tomar posição*, indicando que a discussão, a respeito de temas que levavam a reflexões sobre comportamentos morais e sociais, conduzia os participantes a pronunciamentos que envolviam um julgamento ou apreciação da situação em relação aos papéis de gênero. Assim, nos grupos focais de sujeitos mais jovens, a esfera da *avaliação* relacionou-se com a identificação dos participantes com o personagem masculino, no sentido de reafirmar um tipo de comportamento que traduz a forma “como deve se comportar um macho”. Ao mesmo tempo, para os sujeitos femininos, esta esfera se relacionou com o julgamento do comportamento da personagem *Valéria* (aquela que tenta seduzir) considerado como moralmente inadequado, servindo assim, como uma forma de justificativa para o comportamento masculino, como se, por princípio, coubesse à mulher saber se comportar adequadamente, caso contrário o homem não pode ser responsabilizado. Portanto, é interessante salientar que os adolescentes reproduzem uma idéia amplamente partilhada na nossa sociedade, como mostra, por exemplo, a análise histórica de Zicari (2001) sobre a Justiça de Menores, evidenciando como esta reitera um “ideal regulatório”, construindo, pela reprodução das normas de gênero, o corpo sexuado das meninas e jovens que por suas condutas, consideradas “desviantes”, põem em questão as pretendidas naturalizações da construção das identidades sexuais. Desta forma, o julgamento de seus comportamentos fica condicionado não à sua menoridade, mas à condição de seu corpo/sexo de mulher, deixando claro que o paradigma tomado para esses julgamentos é o da representação da mulher dita “normal”.

No geral, poucas são as falas que se enquadraram na esfera *acional* e não se registrou a utilização, por parte dos sujeitos, de ato da fala que pertencesse à esfera *contractual*. Ou seja: os grupos focais do nosso estudo produziram, predominantemente, interlocuções que julgavam e/ou apreciavam a cena assistida e seus personagens, ou validavam e/ou justificavam o julgamento emitido pelo outro. Podemos dizer, em outros termos, que se trata de uma produção que reafirma o texto televisivo, sem propor ou incitar uma perspectiva nova de análise, como veremos adiante.

A produção dos dois grupos focais da 6ª série é muito semelhante: de um modo geral, os sujeitos femininos condenaram a atitude do personagem *Gui* por aceitar o assédio de *Valéria*, enquanto os sujeitos masculinos o defenderam, argumentando ser adequado ao esperado do homem. Face aos atos da fala dos sujeitos masculinos, na categoria *avaliar* ou *tomar posição* para justificar os comportamentos masculinos (tanto do personagem *Gui*, como, por identificação, dos seus próprios), ocorreram respostas femininas nas categorias *contestar* ou *desaprovar*. Os rapazes, então, entravam em acordo com elas ou não levavam adiante a contestação, mas buscavam a cumplicidade dos seus pares, com risos e comportamentos que pareciam expressar indiferença à fala feminina, o que, pode ser entendido como um modo de desqualificá-la. Em outros momentos, no entanto, quando o tema da discussão era sobre o comportamento mais específico da personagem *Valéria* ou sobre o teor do programa, as interlocuções entre sujeitos masculinos e femininos se localizaram na categoria *complementar*, apoiando-se mutuamente: tanto os sujeitos masculinos

quanto os femininos desaprovaram o procedimento de sedução de *Valéria*, alegando que ela se desvalorizava a si e a todas as mulheres. Portanto, de uma forma geral, o discurso é extremamente conservador, de modo que não podemos sustentar a hipótese levantada anteriormente de que os sujeitos da escola pública poderiam ser mais conservadores do que os da escola particular. Ambos o são, como aliás, já havia sido evidenciado no estudo já citado, desenvolvido em Brasília por Fávero e Carvalho (2000).

No caso dos sujeitos da 8ª série da escola pública, as interlocuções se localizaram principalmente na esfera da *avaliação*, restringindo-se principalmente ao julgamento moral de *Valéria*. A participação masculina se restringiu a um único sujeito que não contestou nenhuma das falas femininas. Pelo contrário, suas manifestações, buscavam apoiar o que era dito pelas participantes, utilizando-se da categoria *validar*, principalmente para corroborar a distinção que os sujeitos femininos fizeram entre a mulher “honestá” e a que “se desvaloriza”. Na única vez que emitiu um parecer contrário ao das moças, foi contestado e não esboçou reação. Os demais sujeitos masculinos deste grupo não se pronunciaram e pareciam indiferentes à discussão e às manifestações femininas.

No grupo da 8ª série da escola particular, a discussão foi liderada por um sujeito feminino e as interlocuções se localizaram nas esferas da *interação*, *avaliação* e *informação*, todas apoiando suas intervenções. O foco do assunto também foi o julgamento moral de *Valéria* e *Gui*, e mais uma vez a discussão comparava a conduta e a vida dos personagens com situações da “vida real”. Dentro da esfera *avaliação*, foram usadas principalmente as categorias *avaliar*, *validar* e *tomar posição*, no sentido de reforçar a dita inadequação de *Valéria* e de todas as mulheres que se comportam como ela. Além disso, algumas interlocuções situadas na esfera da *interação*, na categoria *complementar*, abordaram *Malhação* em si e o papel da televisão na vida contemporânea. É possível que, mais uma vez, em função da dominância feminina quanto à frequência de pronunciamentos durante a interlocução, os sujeitos masculinos tenham se absterido de contestar ou invalidar as falas, preferindo calar-se ou manifestar-se complementarmente aos sujeitos femininos.

No grupo focal da 1ª série do ensino médio da escola pública, foi mantida a pouca participação masculina. Novamente só um sujeito masculino se pronunciou, enquanto os demais se mantiveram em silêncio. As interlocuções femininas pretendiam claramente avaliar o comportamento masculino do personagem, que se deixa seduzir, e o único sujeito masculino a se pronunciar verbalmente não as contestou, procurando validá-las, mas se utilizando de um subterfúgio: o de não se incluir entre os “homens”, como se o comportamento em pauta fizesse parte de um grupo masculino do qual ele não fizesse parte.

No grupo focal da 1ª série do ensino médio da escola particular, alguns momentos da discussão foram marcados pela polarização do conteúdo das falas, masculinas e femininas, nas esferas de *interação*, *avaliação*, *informação* e esfera *acional*. De novo estava em pauta o comportamento masculino de sucumbir à sedução e, desta vez, os sujeitos masculinos se utilizaram de categorias como *justificar*, *exemplificar*, *desmentir* ou *citar*, enquanto os sujeitos femininos se utilizaram de categorias como *contestar*, *desafiar*, *criticar* ou *declarar*. Os rapazes buscaram apoiar-se uns aos outros com falas na categoria *cumprimentar* ou *exemplificar* e as moças reforçaram a polaridade usando categorias tais como *criticar*, *desafiar* ou *incitar*.

No grupo focal da 3ª série do ensino médio da escola pública, houve um incremento na participação masculina:

o julgamento da conduta de homens e mulheres, que nos outros grupos gerou, por meio da cena, a polarização feminina e masculina, não se manteve aqui. Pelo contrário, muitas vezes os sujeitos femininos apoiaram as falas masculinas, validando-as, principalmente no que se refere ao julgamento da conduta social e moralmente adequada para a mulher. Além disto, e sobre este mesmo julgamento, houve discordância entre sujeitos femininos, que se contestaram mutuamente, o que foi uma novidade nos grupos focais. Assim, por exemplo, alguns sujeitos femininos aprovaram a sedução pretendida por Valéria, enquanto outros identificaram esta personagem como o modelo da mulher “vulgar”. Começam, portanto, a aparecer pistas da diferença da natureza das interlocuções produzidas nos grupos focais constituídos de sujeitos mais jovens e naqueles constituídos de sujeitos mais velhos.

No grupo focal da 3ª série do ensino médio da escola particular, embora as falas femininas tenham aparecido com maior frequência do que as masculinas, também não houve o comando feminino com relação ao ritmo e às questões focadas nas interlocuções. As intervenções foram marcadas por falas longas que recorreram a mais de uma esfera de interlocução. A grande diferença aqui é que não ocorreu o embate entre os sujeitos masculinos e femininos, que caracterizou a discussão nos grupos focais mais jovens, centrado na avaliação moral da conduta dos personagens da cena e na de homens e mulheres na vida real. Nesse grupo focal a discussão se deslocou dos personagens da cena assistida, para se focar em assuntos de cunho social, educacional ou político, como o papel da mídia, por exemplo. A avaliação moral persistiu, considerada neste grupo sob dois aspectos: de um lado, a responsabilidade da TV em veicular cenas do tipo da que estava em discussão, de outro, a pouca ou nenhuma capacidade crítica da população em geral para avaliar o conteúdo televisivo.

Nossa hipótese foi, portanto, confirmada: as narrativas de gênero presentes na telenovela repercutem na construção identitária do gênero masculino e feminino e isso fica evidenciado na própria natureza da produção das interlocuções dos grupos focais: naqueles constituídos de sujeitos mais jovens, os sujeitos masculinos falam pouco e os sujeitos femininos falam bastante, conotando uma defesa da mulher, sem evitar o afrontamento aos sujeitos masculinos. À medida que a idade avança há uma maior integração entre os subgrupos masculinos e femininos durante a discussão, integração esta, podemos dizer, promovida pelos sujeitos femininos: nos grupos constituídos de sujeitos mais velhos, os do sexo feminino evitam contestar os masculinos, sobretudo no que se refere à conduta moral da personagem da cena: ou avaliam negativamente a conduta da personagem e são apoiadas pelos sujeitos do sexo masculino, ou enveredam por considerações, como foi o caso do último grupo discutido, no qual se tomou distância da cena em si e se enveredou para a discussão do papel social da telenovela. Desse modo, a discussão torna-se impessoal e este seja, talvez, um recurso ao não afrontamento. Isto fica muito evidenciado, sobretudo no grupo mais velho da escola particular. Este dado nos remete ao estudo de Kolbenschlag (1991) que apontou como característica da socialização feminina o agrandar o outro (masculino):

quando se instala a puberdade, o papel feminino se torna imperativo; acabou o período de ensaios, começou o drama da vida real. As personas ou máscaras que a jovem veio até então experimentando não poderão nunca mais sê-lo. O potencial criativo, de auto-realização vai aos poucos diminuindo conforme a moça for se envolvendo com as preocupações relativas à sua pele e aparência, à sua popularidade junto aos rapazes e a namorados (ou a falta deles) (p. 32).

Em outros termos é como se as adolescentes mais jovens procurassem desenvolver uma crítica às regras morais que envolvem os papéis femininos e masculinos, enquanto as mais velhas explicitam a internalização destas regras e das normas que subentendem o patriarcado. Assim, as adolescentes mais jovens contestam e os adolescentes mais jovens se calam, enquanto as adolescentes mais velhas ouvem os adolescentes mais velhos e evitam o confronto, apoiando.

Nossos dados relacionam-se, portanto, com o que a literatura sobre psicologia do gênero tem apontado: a implicação da diferença na socialização de meninos e meninas no que concerne à expressão emocional, e no desenvolvimento dos sentimentos femininos de culpa e de vergonha (Alexander & Wood, 2000; Brody, 2000; Ferguson & Eyre, 2000; Fiske, & Glick, 1995; por exemplo) e sua repercussão na relação entre os papéis de gênero, nas relações de poder e nas interações hegemônicas entre homens e mulheres (Duncan, Peterson & Winter, 1997; Edley & Wetherel, 1997; Heran, 1997; por exemplo).

É interessante notar ainda que no grupo do 3o ano do ensino médio da escola particular, apareceu, de modo muito claro, a representação social de classes sociais: uma classe social média, superior à classe inferior, entendida como um segmento composto por pessoas manipuláveis e despreparadas para exercer críticas. Os sujeitos deste grupo procuram explicar e julgar as posturas do ser humano com relação a assuntos como sexualidade e conhecimento, por exemplo, por meio do papel social institucional da mídia, tomada como a grande manipuladora, culpada por incutir determinados pensamentos naqueles que eles chamam de “classe mais baixa”, que, por não terem capacidade crítica, caem na armadilha da “manipulação de pensamento”. Ou seja: o papel maléfico da mídia, de acordo com a discussão destes sujeitos, se restringe apenas à classe social mais desfavorecida.

Conclusão

Tínhamos um desafio metodológico ao iniciar este estudo e consideramos que respondemos adequadamente a ele.

Em primeiro lugar, a utilização dos grupos focais de diferentes faixas etárias e a utilização da análise dos atos da fala se mostraram profícuos para nosso estudo. Os dados assim obtidos nos remetem, mais uma vez, à idéia defendida por Maffiolo (1993), segundo a qual os discursos difundidos em determinada cultura organizam nossas estratégias racionais, por meio das quais exercemos nossos julgamentos e nos posicionamos diante do mundo. Ao mesmo tempo, estes dados enfraquecem a idéia dicotômica entre sujeito e coletividade como discutido por Fávero (2005), enfatizando a mediação semiótica.

De fato, o conteúdo axiológico veiculado pela mídia parece reverberar nas posturas e posicionamentos manifestos nos grupos, direcionando as falas de rapazes e moças para um sentido único, que em suma, não se contrapõe aos estigmas culturalmente cristalizados, tais como o da “mulher honesta”, do homem que “não resiste aos apelos da sedução”, do homem que “não pode deixar passar nenhuma mulher que dá mole”, só para citar alguns. Conforme assinala Swain (2001, p. 71): “...a mídia, em tempos de globalização, pretende a homogeneização da condição feminina e a recuperação da imagem da ‘verdadeira’ mulher feita para o amor, a maternidade, a sedução, a complementação do homem, costela de Adão reinventada”. Trata-se das narrativas de gênero, como analisadas por Labouvie-Vief, Orwoll e Manion (1995).

A categorização dos atos da fala, como sugerido por Chabrol e Bromberg (1999) se mostrou particularmente

adequada, uma vez que possibilitou identificar, por exemplo, que nos grupos mais velhos, se de um lado havia o incremento do uso da categoria *complementar* (esfera de *interação*) entre os sujeitos masculinos e femininos, por outro lado, ficava claro que os assuntos tratados complementarmente referiam-se a temas que remetiam a informações da telenovela *Malhação* ou a temas gerais (como a importância da televisão e a violência), como se a avaliação dos comportamentos dos personagens da cena fosse propositalmente evitada, sobretudo pelas moças. No entanto, nas ocasiões em que tais comportamentos estavam em foco, tanto o discurso feminino quanto o masculino pareciam repetir posicionamentos prontos a serem acionados cada vez que entram em pauta os papéis de homens e mulheres.

Da mesma forma, foi possível entender que o uso de categorias pouco contestadoras de atos da fala, por parte dos sujeitos masculinos, ocorreram porque, apesar do “ataque” dos sujeitos femininos durante a interação, este não ameaçava a identificação dos sujeitos masculinos com os estereótipos de gênero. Pelo contrário: quando usavam categorias da esfera de *avaliação, de interação e de informação* – tais como *avaliar, validar, exemplificar, contestar* – com o intuito de acusarem os sujeitos masculinos de comportamento inadequado com as mulheres, os sujeitos femininos só reforçavam as características já sacramentadas como tipicamente masculinas. Ou seja, ao avaliarem os sujeitos masculinos como promíscuos (“galinhas”, nos termos usados), por exemplo, os sujeitos femininos acabavam corroborando a identificação masculina com os papéis que supostamente eles devem desempenhar, e a crítica acabava virando um elogio à masculinidade.

O estudo da interação dos adolescentes com a cena da *Malhação* serviu, por sua vez, como ilustração para retratar a diferenciação entre os gêneros, sem que os sujeitos percebessem que aquilo que era mediado na telenovela estava sendo reproduzido no instante mesmo das interações. A polaridade localizada lá, em *Malhação* (“*O Gui, o Gui é safado demais*” – M1/6^aEPAR; “*Eu também acho a Nanda mais legal*” – F2/8^a EPUB; “*Porque ela (Valéria) é muito vulgar*” – F2/8^aEPAR), se repete nas falas que expressam julgamentos de valor quanto aos gêneros (“*Ah, mas esse negócio de ter casinho... Fica parecendo que a menina é fácil, aí qualquer um chega*” – F2/3^a EPUB; “*É, ué, a menina tá ali de boa, o cara vai sair fora? Nunca!*” – M2/1^a EPAR).

A utilização do vídeo para registro, além do áudio, apontou para a riqueza da expressão corporal: uma vez que, pelas razões expostas acima, os sujeitos masculinos não tinham necessidade de contestar verbalmente o discurso feminino, já que, em essência, ele acaba por promover a identificação masculina com seus papéis, a reação dos sujeitos masculinos não apenas se restringia ao silêncio, como se expressava por meio de movimentos corporais que indicam a cumplicidade entre eles – risos, olhares, etc. – frente às falas dos sujeitos femininos.

Corroborando a posição de Swain (2001) parece, então, que a telenovela, em particular, ajuda na manutenção da socialização diferenciada para meninos e meninas, para rapazes e moças, veiculando modelos que favorecem a identificação de gênero, dentro do modelo patriarcal conservador, como analisado por Chodorow, por exemplo, já na década de 1970, e discutido por Del Priore (1993) do ponto de vista da sua construção histórica.

Gostaríamos de salientar, por fim, a importância da pesquisa básica na obtenção de dados para subsidiar projetos que visem à Educação Formal no sentido mais amplo e a Escola e sua prática enquanto instituição, de modo particular.

Quando nos debruçamos para analisar as narrativas tele-

visivas ou, como aqui, as interlocuções produzidas a partir delas, é impossível evitar que certas questões nos venham à mente: em que medida as exaustivas discussões e análises já produzidas sobre as ideologias de gênero e de ciência, como aquelas de Fox Keller (1985; 1996), ou as análises históricas de Del Priore (1993), ou, ainda, a análise sociológica de Bordieu (1998), só para citar alguns, têm entrado porta adentro das escolas? Ao escutar nossos adolescentes, temos a certeza de que tais discussões continuam do lado de fora, como já apontado Louro (1997).

Nossa pretensão, explicitada já no primeiro parágrafo deste artigo, propondo uma articulação entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia do Gênero, visa, em última análise, à produção de conhecimento que considere o desenvolvimento do pensamento crítico como instrumento para o exercício da cidadania, o que implica, necessariamente, que a análise crítica sobre os papéis masculinos e femininos seja colocado em pauta (ver, por exemplo, Marecek, 1995) e que a sua veiculação por meio da mídia seja questionada, favorecendo assim, a tomada de consciência de todos sobre a amplitude do que seja uma vida social democrática.

Referências

- Abrão, L. G. M. & Fávero, M. H. (2003). Papéis de gênero: um estudo sobre a interação verbal de adolescentes frente a telenovela [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *XXXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Resumos* (pp. 152-153). Belo Horizonte: SBP.
- Alexander, M. G. & Wood, W. (2000). Women, men, and positive emotions. Em A. H. Fischer (Org.), *Gender and Emotion. Social Psychological Perspective* (pp. 189-210). Cambridge/Paris: Cambridge University Press & Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Brody, L. R. (2000). The Socialization of Gender Differences in Emotional Expression: display rules, infant temperament, and differentiation. Em A. Fischer (Org.), *Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives* (pp. 24-47). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre a televisão. Seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos*. (M. L. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Chabrol, C. & Bromberg, M. (1999). Préalables à une classification des actes de parole. *Psychologie Française*, 44(4), 291-306.
- Daston, L. (1992). The naturalized female intellect. *Science in context*, 2, 209-235.
- De Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero (S. Funck, Trad.). Em H. Buarque de Hollanda (Org.), *Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura* (pp.206-242). Rio de Janeiro: Rocco.
- Del Priore, M. (1993). *Ao sul do corpo*. Rio de Janeiro: J.Olímpio; Brasília: Edunb.
- Duncan, L., Peterson, B. E. & Winter, D. G. (1997). Authoritarianism and gender roles: toward a psychological analyses of hegemonic relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 41-49.
- Edley, N. & Wetherel, M. (1997). Masculinity, power and identity. Em M. M. A. Ghaill (Org.), *Understanding masculinities* (pp. 97-113). Buckingham: Open University Press.
- Fávero, M. H. & Mello, R. M. (1997). Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(1), 131-136.
- Fávero, M. H. & Trajano, A. A. (1998). A leitura do adolescente: mediação semiótica e a compreensão textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 229-240.
- Fávero, M. H. (2000). L'identité féminine et masculine: un étude sur le feuilleton brésilien. [Resumo]. Em *Proceedings of the XXVII International Congress of Psychology* (p.73), Estocolmo.

- Fávero, M. H. & Carvalho, M. G. (2000). Padrões de Interação Verbal frente a Dilemas Morais: os adolescentes e a telenovela. [Resumo] Em Sociedade Brasileira de Psicologia do desenvolvimento (Org.), *III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, Desenvolvimento Humano e Práticas Sociais, Resumos* (p. 174). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.
- Fávero, M. H. (2001). "E se fosse comigo?": Os adolescentes frente a uma situação hipotética de gravidez. *Universitas Psychologica*, 2(2), 62-81.
- Fávero, M. H. (2005). Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: por uma articulação teórica e metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 17-25.
- Ferguson, T. J. & Eyre, H. L. (2000). Engendering gender differences in shame and guilt: stereotypes, socialization, and situation pressures. Em A. H. Fischer (Org.), *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives* (pp. 254-276). Cambridge/Paris: Cambridge University Press & Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fiske, S. & Glick, P. (1995). Ambivalence and stereotypes cause sexual harassment: a theory with implications for organizational change. *Journal of Social Issues*, 51(1), 97-115.
- Fox Keller, E. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press.
- Fox Keller, E. (1996). O paradoxo da subjetividade científica. Em D. F. Schmitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp.93-117). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Heran, J. (1997). Is masculinity dead? A critique of the concept of masculinity/masculinities. Em M. M. A. Ghail (Org.), *Understanding masculinities* (pp. 202-217). Buckingham: Open University Press.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Feminin. La pensée de la différence*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- King, L. A. & Broyles, S. J. (1997). Wishes, Gender and Well-Being. *Journal of Personality*, 65(1), 49-76.
- Kitzinger, J., Marková, I. & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 237-243.
- Kolbenschlag, M. (1991). *Adeus, Bela Adormecida. A revisão do papel da mulher nos dias de hoje*. (M. S. Mourão Netto, Trad., 2a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Labouvie-Vief, G., Orwoll, L. & Manion, M. (1995). Narratives of Mind, Gender and the Life Course. *Human Development*, 38, 239-257.
- Lotman, Y. M. (1990). Universe of the mind. *A Semiotic Theory of Culture*. (A. Shukman, Trad) Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Maffiolo, D. (1993). From a Social to a Cultural Approach in the Study of Cognitive Activities: the fundamental role of semiotic systems. *European Journal of Psychology of Education*, VIII(4), 487-500.
- Marecek, J. (1995). Gender, Politics and Psychology's Ways of Knowing. *American Psychologist*, 50(3), 162-163.
- Marková, I. (2003). *Le focus groups*. Em S. Moscovici & F. Buschini (Orgs.), *Les méthodes des sciences* (pp.221-242). Paris: Presses Universitaires de France.
- Matellart, A. (2001). *Histoire de la société de l'information*. Paris: Éditions de La Découverte.
- Miles, S. (1996). The Cultural Capital of Consumption: understanding 'postmodern' identities in a cultural context. *Culture & Psychology*, 2, 139-158.
- Myers, G. (1998). Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups. *Language in Society*, 27, 85-111.
- Ortiz, R., Borelli, S. H. & Ramos, J. M. O. (1989). *Telenovela: história e produção*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Ortiz, R. (1991). *A Moderna Tradição Brasileira*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Reed, J. & Payton, V. R. (1997). Focus groups: issues of analysis and interpretation. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 765-771.
- Swain, T. N. (2001). Feminismo e Recortes do Tempo Presente: mulheres em revistas "femininas". São Paulo: *Perspectivas*, 15(3), 67-81.
- Vion, R. (2000). *La communication Verbale. Analyse des interactions* (2a ed.). Paris: Hachette Livre.
- Zicari, E. C. B. (2001). *Corpo, sexualidade e gênero. A construção do desvio na Justiça de Menores. Brasília - 1960/1990*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Recebido em 30.09.2005

Primeira decisão editorial em 24.03.2006

Versão final em 06.04.2006

Aceito em 05.05.2006 ■

Anexo - Descrição da cena de Malhação (Rede Globo de Televisão, 2001):

Valéria (principal personagem do estrato), está grávida de Gui, que foi seu namorado, mas que se encontra apaixonado pela sua atual namorada, Nanda. Valéria, Gui, Nanda e outros personagens de *Malhação* estão reunidos no clube, à beira da piscina. Gui chega correndo e é abordado por Valéria, que lhe solicita passar um filtro solar em suas costas, alegando tratar-se de recomendação médica. Enquanto Gui atende a solicitação de Valéria, é observado por dois grupos: em um deles, por Nanda e uma amiga, Solene, e, no outro grupo, por três rapazes, que fazem comentários sobre a beleza de Valéria. Nanda ouve tais comentários e diz que eles são "babões", saindo furiosa, logo em seguida. Eles riem e comentam de modo aprovador, o fato de Gui estar aproveitando, segundo o termo usado, para tirar uma "casquinha" de Valéria. A amiga de Nanda, Solene, dirige-se até Gui e Valéria lembra o rapaz que ele está atrasado para o trabalho. Ele sai correndo novamente, enquanto Valéria e Solene se encaram: no olhar da primeira, triunfo; no olhar da segunda, condenação e desprezo. Bia, uma amiga de Valéria que assistia a tudo de longe, se aproxima desta e lhe parabeniza, utilizando a expressão, "jogada inteligente". Gui, que saíra correndo para se trocar, está sozinho no vestiário, sem camisa, quando Valéria adentra. Ela chega por trás dele, sem que ele se dê conta, e antes de se deixar notar, tira a parte de cima do biquíni. Então, chama-o pelo nome, ele se vira para ela, que lhe sugere que eles "terminem o que haviam iniciado na piscina", minutos antes. Gui, expressa surpresa, dirige-se a ela e a beija.