



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS JOVENS E A CULTURA DAS MÍDIAS NO AMBIENTE ESCOLAR – ENCONTROS
E DESENCONTROS

Edneide Arruda Pereira

Orientadora: Prof^a Dr^a Mirza Seabra Toschi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília-DF, 16 de agosto de 2011.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília
Número de acervo 992131

P436j Pereira, Edneide Arruda
Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar
: encontros e desencontros / Edneide Arruda Pereira.--
2011.
x, 196 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Mirza Seabra Toschi

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Comunicação de massa e cultura. 2. Comunicação
de massa e educação. 3. Educação do adolescente.

I. Toschi, Mirza Seabra, orientadora. II. Título.

CDU 37:659.3



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar –
encontros e desencontros**

Edneide Arruda Pereira

Dissertação aprovada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Mirza Seabra Toschi

Orientadora – Universidade Estadual de Goiás – UEG

Profª Drª Maria Celeste Said Silva Marques

Universidade de Brasília – UnB

Profª Drª Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Maria da Conceição da Silva Freitas

Universidade de Brasília – UnB (Suplente)

Brasília-DF, 16 de agosto de 2011.

A minha mãe-avó, *Maria Arruda de Sá* (*in memorian*), pelo amor desmedido a mim dedicado e pelos ensinamentos dela que a escola jamais poderia me oferecer.

A minha mãe biológica, *Geruza Arruda Rosendo*, pela dor de não me ter tido em seus desígnios de jovem-mulher de seu tempo.

Ao meu irmão, *Edvam Mariano Rosendo*, (*in memorian*), pela falta de tempo para educar.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todas as pessoas que, com palavras simples, gestos nobres, carinho, acolhimento, apoios e compreensões, me fizeram chegar até aqui. Foram pessoas que me ajudaram a aliviar desesperos, tristezas e dissabores, a superar desafios que pareciam intransponíveis, a retirar atropelos inesperados e a emergir ante uma surpresa dolorosa.

À minha mãe-avó, *Maria Arruda de Sá (in memorian)*, a quem devo todo meu existir/ser constituído;

Ao meu avô *Pai Toinho*, pelo amor, carinho, luta e forma de educar;

À minha mãe biológica *Geruza Arruda Rosendo*, pela minha existência;

Ao meu pai, *João Joaquim Rosendo*, pela luta em favor da sobrevivência de nossa família;

A minha irmã, *Edilânia Arruda Rosendo*, pelos ensinamentos teóricos, disposição e amor;

Aos meus sobrinhos *Camila Rosendo, Ádino Matheus, Eriane Carvalho e Erian Rosendo*, pela alegria que me proporcionam.

A *Francinete Perdigão* pela contribuição teórica, política e pessoal;

A *Cristina Ávila*, pela presença em todos os momentos cruciais, e pela contribuição pessoal e intelectual;

A *Aurenir Meinako*, por me fazer despertar para a descoberta de um caminho;

A *José Lima*, pelo incentivo, compreensão e apoio providenciais;

A *Leonardo Araújo*, pelo apoio e companheirismo;

A *Zélia* pela disposição de correr estradas e ofertar uma ajuda imprescindível;

A *Elenir Alves*, parceira de lutas e dores, por acreditar, acolher e compreender;

A *Fátima Cleide, Mirian Saldaña e Benedita Nascimento*, pelo caminho percorrido na militância das noites quentes de um Porto Velho Porto;

A *Sandra Regina*, pelo acolhimento, contribuição teórica, estímulo e confiança;

A *Sandra Lúcia*, pela torcida cotidiana, o cuidado e o apoio total;

A *Denize Pacheco e Hemézio Serrano* pelo apoio moral, espiritual, técnico e intelectual.

Aos *diretores da escola*, pela abertura de portas à esta pesquisa;

A *Marcelo Sinval, Wagner Júnior, Camila Rosendo e Paulo Sérgio* pelo apoio técnico;

Aos *professores da escola*, pelo apoio e o incentivo aos alunos para que participassem da pesquisa;

Aos *alunos e alunas* do centro de ensino, sem os quais este trabalho não teria seus sujeitos da história e suas vozes;

Ao companheiro *Espedito Mangueira de Lima*, que, com seu saber e desprendimento, me socorreu em horas muito cruciais;

A minha orientadora, *Mirza Seabra Toschi*, que assumiu o desafio de seguir comigo, mesmo tendo chegado quase no fim de uma caminhada e em um curto espaço de tempo;

Aos *amigos e amigas* que fui construindo ao longo deste percurso acadêmico;

A *Manuela Princesa*, pelos conselhos de além-terra e além-mar, bem como a todas as forças do universo que, durante todo o tempo conspiraram a meu favor, mesmo quando tudo pareceu desmoronar.

Enfim, a todos que direta e/ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Muitas dessas pessoas sem nenhum nível de conhecimento de sua contribuição.

*É proibido chorar sem aprender,
Levantar-se um dia sem saber o que fazer
Ter medo de suas lembranças.*

*É proibido não rir dos problemas
Não lutar pelo que se quer,
Abandonar tudo por medo,
Não transformar sonhos em realidade.
Pablo Neruda*

RESUMO

O presente texto traz o resultado de uma investigação cujo objetivo central é compreender como traços da cultura das mídias vivenciadas por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública se expressam no ambiente escolar, identificando encontros e desencontros entre elas, ou seja, a cultura das mídias e a cultura juvenil. Os objetivos específicos caracterizam o jovem e a cultura das mídias no contexto atual; levanta traços da cultura das mídias no repertório dos estudantes e analisa a leitura que esses estudantes, em idade juvenil, fazem da mídia. Os sujeitos pesquisados foram 51 alunos e alunas, com idade de 15 a 18 anos, que residem em 11 localidades do Distrito Federal, com destaque para o Núcleo Bandeirante, localidade ligada à história da construção da capital federal e onde está situada a escola na qual estudam os sujeitos pesquisados jovens, ou seja, em processo de formação pessoal, social, cultural e intelectual. Amparado nas abordagens qualitativa e quantitativa, este estudo utilizou o questionário e a entrevista individual como instrumentos de pesquisa. Os traços da cultura da mídia foram levantados a partir da caracterização dos jovens e da cultura das mídias na sociedade atual, do levantamento de traços da cultura das mídias no repertório que esses estudantes usam – como roupas, acessórios, símbolos, palavras, linguagens, modos de agir e de falar, formas de consumo e de encontros com seus pares –, bem como da análise sobre a leitura que fazem da mídia. Tendo como foco a centralidade das mídias, da cultura e da juventude, o referencial teórico principal é constituído pelas formulações de Geertz (1989), Kellner (2001), Thompson (1995, 2004), Laraia (2009), Forquin (1993), Santaella (2003, 2008), Dayrell (2003, 2006), Libâneo (2001), Toschi (2004, 2010, 2011), Martin-Barbero (2006) e Mafesoli (2010). Outros autores também contribuem com os diálogos e análises, tais como Orozco (2005), Adorno e Horkheimer (1985), Setton (2010), Eco (2008), Morin (2000, 2000a; 2005; 2008), Lima (2003), Sarlo (2004), Wolton (2004), Braga e Calazans (2001), Spósito (2009), Nascimento (2002, 2005), Camacho (2004), Fischer (2005), Gonnert (1997, 2004), Luckesi (1994), Morduchowick (2008) Baccega (2003), Bauman (2005, 2008), Belloni (2005), Citelli (2000, 2000a, 2006), Jaquinot (1998). Os dados colhidos, organizados, analisados e interpretados revelam que os sujeitos pesquisados são assíduos consumidores de produtos da cultura das mídias – antigas e atuais – e se identificam com personagens midiáticas ao mesmo tempo que assumem uma postura crítica diante dos meios, das mensagens e dos bens culturais a que têm acesso. Os sujeitos pesquisados expressam uma cultura juvenil própria, na escola e na vivência com seus pares. A conclusão aponta que há encontros e desencontros entre a cultura das mídias e a cultura juvenil, e acentua a importância de a escola compreender as interfaces que entrelaçam a educação e a comunicação, com vistas a despertar para a reflexão sobre a cultura das mídias da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação e comunicação. Cultura das mídias e juventude. Mídia, juventude e mediações.

ABSTRACT

The present text brings the result of a research study whose main objective is to understand how cultural traits of media experienced by high school students in a public school are expressed in the school environment, identifying similarities and differences between them, i.e. media culture and youth culture. The specific objectives depict the youth and media culture in the current context, describes aspects of media culture within the repertoire of the students and analyzes how these students, at a young age, assess the media. The research subjects were 51 male and female students aged 15 to 18, living in 11 different places in the Federal District, especially Núcleo Bandeirante, a town linked to the history of the construction of the federal capital besides being home to the school of the young subjects, who are still in the process of personal, social, cultural and intellectual development. Grounded in both qualitative and quantitative approaches, this study used a questionnaire and individual interviews as research tools. Media culture traits were collected from the characterization of young people and media culture in modern society, the collection of data concerning media culture traits in these students' repertoire – such as clothes, accessories, symbols, words, “lingoes”, behavior and speech patterns, consumption patterns and interaction with their peers – as well as an analysis of the assessment that they make of the media. Focusing on the centrality of media, culture and youth, the theoretical framework is based on the formulations by Geertz (1989), Kellner (2001), Thompson (1995, 2004), Lara (2009), Forquin (1993), Santaella (2003, 2008), Dayrell (2003, 2006), Libâneo (2001), Toschi (2004, 2010, 2011), Martín-Barbero (2006) and Mafesoli (2010). Other authors also contribute to the dialogues and analyses, such as Orozco (2005), Adorno and Horkheimer (1985), Setton (2010), Eco (2008), Morin (2000, 2000a, 2005, 2008), Lima (2003), Sarlo (2004), Wolton (2004), Braga and Calazans (2001), Sposito (2009), Birth (2002, 2005), Camacho (2004), Fischer (2005), Gonnet (1997, 2004), Luckesi (1994), Morduchowick (2008) Baccega (2003), Bauman (2005, 2008), Belloni (2005), Citelli (2000, 2000a, 2006), Jaquinot (1998). The data that was collected, organized, analyzed and interpreted shows that the research subjects are frequent consumers of media culture – past and present – and identify with media characters while at the same time taking a critical view of media, messages and cultural objects which they have access to. The research subjects express their very own youth culture at school and in their interactions with their peers. The conclusion goes to show that there are similarities and differences between media culture and youth culture and stresses the importance of schools' understanding the interfaces that intertwine education and communication, with a view to awakening to the reflection on contemporary society's media culture.

Keywords: Education and communication. Media culture and youth. Media, youth and mediations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da convergência das mídias.....	33
Figura 2 – Estrutura das culturas de massa, das mídias e digital.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Identificação dos sujeitos pesquisados com tribos, 2011.....	118
Gráfico 2 – Identificação dos sujeitos pesquisados com grupo social, 2011.....	121
Gráfico 3 – Motivos de identificação com tribo ou grupo social, 2011.....	123
Gráfico 4 – Participação dos sujeitos pesquisados em manifestações culturais, 2011.....	125
Gráfico 5 – Outras formas de diversão e lazer dos sujeitos pesquisados, 2011.....	126
Gráfico 6 – Acessórios usados pelos sujeitos pesquisados que lembram personagens de TV, 2011.....	129
Gráfico 7 – Como os sujeitos pesquisados avaliam o uso da Internet pelos professores, 2011.....	134
Gráfico 8 – Opinião dos sujeitos pesquisados sobre o uso do Laboratório de Informática (LI), 2011.....	135
Gráfico 9 – Perfil dos sujeitos pesquisados por sexo, 2011.....	137
Gráfico 10 – Perfil dos sujeitos pesquisados por idade, 2011.....	138
Gráfico 11 – Atividades dos sujeitos pesquisados fora da escola, 2011.....	139
Gráfico 12 – Perfil dos sujeitos pesquisados por raça/cor/etnia, 2011.....	140
Gráfico 13 – Perfil dos sujeitos pesquisados por local de moradia, 2011.....	142
Gráfico 14 – Condução com as quais os sujeitos pesquisados vão à escola, 2011....	143
Gráfico 15 – Equipamentos que os sujeitos pesquisados têm em casa, 2011.....	146
Gráfico 16 – Telefones fixos e celulares que os sujeitos pesquisados possuem, 2011.....	147
Gráfico 17 – Sujeitos pesquisados que possuem <i>e-mails</i> e <i>sites</i> de relacionamentos, 2011.....	148
Gráfico 18 – Frequência com que os sujeitos pesquisados acessam a Internet, 2011.....	149
Gráfico 19 – Objetivos dos sujeitos pesquisados no uso da Internet, 2011.....	151
Gráfico 20 – Tempo que os sujeitos pesquisados passam na Internet, 2011.....	152
Gráfico 21 – Sujeitos pesquisados que assistem TV, 2011.....	153
Gráfico 22 – Gêneros televisivos que sujeitos pesquisados preferem assistir, 2011.	155
Gráfico 23 – Canais de TV que os sujeitos pesquisados costumam acessar, 2011.....	157

Gráfico 24 – Postura dos sujeitos pesquisados participantes de <i>reality show</i> , 2011.....	161
Gráfico 25 – Leitura de livros não didáticos, pelos sujeitos pesquisados, 2011.....	168
Gráfico 26 – Tipos de leituras preferidas pelos sujeitos pesquisados, 2011.....	169
Gráfico 27 – Leituras recentes dos sujeitos pesquisados, 2011.....	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação das categorias estudadas.....	115
Quadro 2 – Produtos televisivos: personagens, celebridades, marcas e esportistas..	130
Quadro 3 – Atrações televisivas que os sujeitos pesquisados citaram no questionário	159
Quadro 4 – Tipos de publicações que os sujeitos pesquisados leem.....	171

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Vista aérea do N. Bandeirante, Park Way e Riacho Fundo.....	104
Foto 2 – Entrada principal da escola.....	106
Foto 3 – Corredor externo da escola.....	107
Foto 4 – Estacionamento da escola.....	108

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BB – Big Brother

BBB – Big Brother Brasil

Cespe – Centro de Seleção e Promoção de Eventos

CSI – Criminal Scene Investigation

DRE – Diretoria Regional de Ensino

ESPN – Entertainment and Sports Programming Network

PAS – Programa de Avaliação Seriada

CD – *Compact Disc* (em português, Disco Compacto)

CD/UOL – *Compact Disc* do provedor Universo Online

DVD – *Digital Video Disc* ou *Digital Versatile Disc* (Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ipod – Aparelho portátil tocador de som digital, surgido na era da revolução tecnológica

GLBT – Grupo de Lésbicas, Bissexuais e Transexuais

HQ – História em Quadrinhos

MP3 – MPEG-1 *audio layer 3*

MP4 – MPEG-1 *audio layer 4*

MTV – Music Television

NatGeo – National Geographic

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Opas – Organização Pan-Americana da Saúde

SUMÁRIO

Introdução.....	16
Capítulo 1 Uma forma de pensar a mídia: dispensando os <i>fake</i>.....	26
1.1 Centralidade da mídia no contexto atual	28
1.2 Pensar a cultura das mídias no ambiente escolar.....	34
1.3 Interfaces entre a mídia e a educação	38
1.4 Educação para as mídias ao longo da vida	49
1.5 Mediações, mídia e educação.....	52
Capítulo 2 Cultura, mídia e juventude: uma produção em 3D.....	58
2.1 Em busca de compreensões.....	58
2.2 Uma discussão sobre cultura	60
2.3 Debates sobre o conceito de mídia	70
2.3.1 A cultura das mídias.....	74
2.4 As juventudes e os seus conceitos.....	83
2.4.1 Alunos, jovens e cada vez mais conectados	89
Capítulo 3 Metodologia: um <i>zapping</i> pelas culturas das mídias e juvenil	98
3.1 Uma pesquisa com abordagens qualitativa e quantitativa.....	99
3.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	102
3.1.2 O cenário da pesquisa.....	106
3.1.3 Ações preliminares da pesquisa de campo.....	108
3.1.4 Categorização dos dados.....	111
3.1.5 Cultura juvenil.....	116
3.1.6 Identificações.....	127
3.1.7 Escola.....	132
3.1.8 Perfil.....	136
3.1.9 Internet e TV.....	145
3.1.10 Leituras extraescolares.....	167
Conclusão.....	175
Referências	182
Anexo	190
Apêndices	192

INTRODUÇÃO

Minha experiência com o mundo das mídias (alternativas e de mercado) durante os últimos 25 anos, na condição de profissional, espectadora e consumidora; minha atuação no movimento feminista; minha relação com a cultura juvenil e o contato que tive, ao longo do mestrado, com produções dos campos da educação e da comunicação foram fatos geradores que convergiram à realização da investigação cujo resultado ora apresento.

Nela pesquisei traços da cultura das mídias do tempo atual e as juventudes. O interesse em me dedicar a um tema complexo como a cultura das mídias vem do olhar crítico que sempre lancei à centralidade que a mídia desempenha sobre os indivíduos, em especial sobre os jovens do mundo contemporâneo, que vivem em um tempo no qual cada vez mais as mediações se fazem presentes, não somente nas mídias, mas também nas relações familiares, de amizades, comunitárias e na escola.

Nascida em Cajazeiras¹, cidade fincada no sertão de um estado nordestino, ouço desde que dei meus primeiros passos, a afirmação: “Cajazeiras, a cidade que ensinou a Paraíba a ler”. Essa marca se deve ao fato de a população desse município, ancorar-se nos princípios educacionais do Colégio dos Salesianos. Com o devido respeito à polêmica que essa afirmação gera, a reafirmo para demonstrar como fui constituída e como essa constituição tornou-se responsável pelas minhas inquietações.

Meu *eu* que se constituiu social e culturalmente tem várias vozes. São vozes de minha família que, pautada por esse *slogan*, sempre procurou garantir a presença da escola na minha vida e na de meus irmãos. São vozes de meus mestres que impregnaram na minha mente a importância do saber. São vozes de meus ídolos midiáticos e dos heróis de minha juventude. São vozes de minhas companheiras da militância feminista e partidária, assim como de meus parceiros e parceiras do mundo

¹ Cidade situada no oeste da Paraíba, Cajazeiras fica a 477 quilômetros da capital, João Pessoa, é considerada a sexta maior cidade do estado e tem a seguinte estrutura educacional: uma universidade federal (UFCG), uma faculdade de filosofia (FAFIC), uma faculdade de enfermagem e fisioterapia – FSM (Santa Maria), um curso de formação de magistério superior (São Francisco), uma unidade do CEFET, com ensino médio completo e dois cursos de nível superior.

da mídia. Mas também são vozes de meus pensadores, aqueles que passei a conhecer, desde o dia em que optei por cursar Comunicação Social, nos idos de 1980, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa.

Desde então, não esqueci mais as falas dos autores com quem me identifiquei. Recentemente, juntei esses autores a outros do mundo contemporâneo. Todos eles juntos me mostraram que no mundo existem lados, mídias e mercados, reafirmando em mim a importância de tomar posição no mundo. Pertencço a uma geração que nem bem tomou conhecimento do termo *aldeia global*, criado por McLuhan muito antes do surgimento da Internet, logo se viu diante de um fato histórico que mudou a geopolítica internacional bipolar entre os Estados Unidos e a União Soviética: a queda do Muro de Berlim, em 1989, dando-me clareza política acerca das forças que moviam o mundo: o capitalismo e o comunismo.

Daí em diante, clareei minhas visões e passei a enxergar, para além da homogeneização, as manifestações culturais. Dessa forma, localizo meu objeto de estudo: a cultura das mídias expressa por jovens da sociedade atual, que é neoliberal, de mercado e globalizada, no que se refere aos processos econômicos e tecnológicos. Identifiquei essa globalização na voz de um de meus pensadores, para quem a globalização é perversa e de dupla tirania – o dinheiro e a informação (SANTOS, 2001, p. 38).

Dessa forma, todos os atores que me constituíram e ainda me constituem tornaram-se fontes de minha voz. Meu *eu* que carrega traços e vozes de toda a história é um *eu* que se traduz em um *nós*, constituídos em um tempo e um lugar, com seus traços e aprendizagens culturais. A partir de todas as vozes que me constituíram, falo de um lugar, o lugar de trabalhadora, de comunicadora e de mulher do meu tempo, sintetizando meu ser político, comprometido em ter uma intervenção no mundo.

Minha formação cultural, acadêmica e política é o suporte para todos os olhares que lanço ao mundo que me cerca, à vida que levo e às relações que estabeleço e desestabeleço. Assim, sigo tomando a posição teórica e política de ficar ao lado dos que se indignam diante de desigualdades, desmandos e injustiças, unindo-me àqueles que buscam que buscam combater estes males.

Minha vivência com a mídia levou-me a fazer várias indagações: sobre seus discursos, suas imagens, sua estética, sua força e sua função social. Durante muito

tempo, morando em Porto Velho – onde passei 18 anos de minha vida – dediquei-me a dividir essas inquietações sobre a mídia com parceiras de meu mundo social e político e, juntas, dialogamos com mulheres e jovens, reunidos em encontros e debates a esse respeito.

Apesar disso, foi a decisão de vir morar em Brasília que concretizou minha vontade de retomar a vida acadêmica e desaguar nela minhas inquietações referentes à mídia. Essa possibilidade se deu quando concorri ao mestrado em Educação, na área de concentração Educação e Comunicação (EC), na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), que tem como eixo Mídia e Educação, e fui aprovada com o projeto de pesquisa denominado “Uma interface da educação com a comunicação para além da interação social”.

Todavia, no percurso do mestrado, o contato que tive com uma experiência alfabetizadora com uso da televisão deu nova dinâmica ao meu projeto investigativo. Trata-se da experiência da educadora popular, Aurenir Meinako², que usava conteúdos do jornalismo televisivo em suas práticas pedagógicas de alfabetizar mulheres indígenas, com idade entre 5 e 45 anos, do Parque do Xingu, em 2002. Conforme me relatou Meinako, inspirada nas ideias de alfabetização de Paulo Freire (1921-1997), ela usava palavras comuns ao noticiário diário da televisão, que eram escolhidas pelas indígenas para com elas aprender a ler e escrever.

Impulsionada por essa experiência e amparada em literaturas feitas, mudei para o projeto “Televisão e escola: um estudo sobre a pertinência do uso pedagógico da televisão em sala de aula”, com o qual fui a campo em uma escola de ensino fundamental, de Planaltina. Nessa escola pública, que visitei durante três meses, entrevistei o vice-diretor e dois professores, convivi com seus alunos e observei suas aulas, assim como a relação de membros da comunidade com a escola. Essa experiência investigativa sobre as práticas pedagógicas envolvendo o uso da televisão em sala me deu conhecimento sobre aquele cotidiano escolar. Porém, me vi novamente impelida a direcionar esse projeto para a categoria juventude e, sendo assim, fui obrigada a procurar uma escola de ensino médio, nível escolar no qual se incluem estudantes com

² Descendente dos Guajajara, tribo indígena do Maranhão, Aurenir é casada com um índio da tribo Meinako, do Xingu, e reside no entorno do Distrito Federal. Ela trabalhava como doméstica em apartamentos no Plano Piloto quando tomei conhecimento de suas práticas pedagógicas. Aurenir cursa atualmente Pedagogia, em uma faculdade de Brasília.

idade juvenil.

Diante do desafio de mudar novamente de projeto, mas ainda guiada por minhas indagações sobre a mídia, aprofundi minhas leituras acerca da cultura das mídias e das juventudes, após ter definido ir em busca de compreender a cultura das mídias expressa por estudantes do ensino médio de uma escola pública. Essa guinada metodológica me fez descobrir que há um considerável volume de estudos, pesquisas e produções a respeito da cultura das mídias e também da categoria juventude; porém, me fez perceber também que ainda faltava algo. A percepção de que havia uma lacuna dirigiu-me a esta pesquisa que, como mais uma vez afirmo, teve como objeto de estudo a cultura das mídias e as juventudes no ambiente escolar.

A investigação teve o objetivo geral de buscar compreender como traços da cultura das mídias vivenciadas por estudantes do ensino médio de uma escola pública se expressam no ambiente escolar, identificando encontros e desencontros entre elas (a cultura das mídias e a cultura juvenil). Dessa forma, trabalhei com os objetivos específicos de caracterizar o jovem e a cultura das mídias no contexto atual; levantar traços da cultura das mídias no repertório dos estudantes e analisar a leitura que esses estudantes, em idade juvenil, fazem da mídia.

A pesquisa foi realizada em um centro de ensino médio do Núcleo Bandeirante, situado na Avenida Central e que atende, atualmente, a mais de mil estudantes, segundo dados da direção. O fato de ir à escola em busca dos sujeitos pesquisados para observar seus comportamentos e ouvir suas vozes, teve a intenção de explicitar a relação das culturas e a instituição escolar, pois entendo que, como instância de mediação cultural entre os significados e as práticas culturais e o desenvolvimento dos alunos, a escola promove um intercruzamento da cultura escolar com as culturas científica, social, juvenil e midiática (LIBÂNEO, 2006, p. 34). Em síntese, compreendo a escola como sendo o lugar de encontro da cultura que é vivenciada pelos estudantes nas mídias, na cidade, no cotidiano e na cultura formal.

Dessa forma, adotei a preferência em ver esse jovem no ambiente escolar, ainda que não tivesse a intenção de trabalhar o cotidiano docente nem tampouco investigar suas ações pedagógicas, ou mesmo o projeto político-pedagógico da escola. Aquela opção metodológica teve a ver com a compreensão de que a escola é um espaço institucional e de formação intelectual e individual, onde estudantes em idade juvenil, no caso, os sujeitos desta investigação, passam parte de seu tempo, sendo por vezes

compreendidos; outras vezes, não. A propósito dessa realidade, acatei a produção teórica de Dayrell (2010), no tocante à sua preocupação sobre a necessidade de a escola reconhecer o jovem existente no aluno; desta feita, compreendendo “a densidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta” (DAYRELL, 2010, p. 4).

Portanto, fazer uma conexão entre a juventude, a escola e a mídia teve base na crença que nutro de que tal instituição tem o papel mediador no processo de desenvolvimento intelectual dos estudantes, conduzindo-os a se tornarem indivíduos autônomos e críticos. Particularmente, os indivíduos que estão a ser formados na sociedade de informação, capitalista e mercantil em que vivemos.

Os sujeitos pesquisados que demonstro nesta investigação são 51 alunos e alunas, de duas turmas do 1º ano do ensino médio, com idades variando de 15 a 18 anos. A maioria (61%) dos pesquisados é do sexo feminino, e 37% são do sexo masculino, sendo que apenas um não identificou o sexo. A opção por pesquisar uma clientela em idade jovem parte da premissa de que esse momento da vida tem centralidade no mundo contemporâneo. Assim, acato o fato de que este segmento tem uma cultura, um modo de ser, de estar, de pensar, de se comportar e de se relacionar. São sujeitos que falam e que têm voz atuante no mundo. As características da cultura jovem podem ser próprias de um tempo da vida e fruto de influxos globais e comunicacionais, mas não são homogêneas e podem vir a se constituir em ferramentas de aprendizagem, no processo de mediação, interlocução e negociação. Portanto, uma das motivações que me levaram a investigar esse segmento reside no fato de compreender, como Geertz (1989, p. 27), a variabilidade cultural da humanidade no tempo e no espaço, tanto “em sua essência como em sua expressão”.

Um dos fatores que me levaram a escolher uma escola³ de ensino médio localizada no Núcleo Bandeirante se deveu ao fato de ser este um dos mais tradicionais lugares do Distrito Federal. Situado fora do perímetro do Plano Piloto, o Núcleo Bandeirante foi o primeiro lugar de ocupação dos trabalhadores que construíram Brasília, os chamados candangos. Depois de enfrentar a ameaça de ser extinta, essa localidade foi mantida, estruturada e urbanizada, compondo hoje a Região Administrativa VIII, que engloba a Candangolândia e o Riacho Fundo, sendo

³ Tem 48 anos de existência.

atualmente composta pelos seguintes setores: Núcleo Bandeirante Tradicional, Metropolitana, Setor de Mansões Park Way, Setor Industrial Bernardo Sayão, Setor de Postos e Motéis Sul (via EPIA), Setor de Postos e Motéis Sul (Rodovia Brasília–Anápolis – EPNB), Setor Placa da Mercedes, Área de Desenvolvimento Econômico, núcleos rurais Vargem Bonita, Córrego da Onça, colônias agrícolas NB-1, NB-2, Coqueiros, Arniqueiras (parte) e Bernardo Sayão⁴.

Além desse componente histórico, outro motivo deu margem à opção metodológica de escolher a escola do Núcleo Bandeirante: saber que nessa escola funciona um sistema interno de comunicação que os alunos chamam de rádio. Trata-se, na verdade, de um serviço de som, montado por computador, para promover, por meio da música, a interação comunicacional entre os alunos nos momentos de recreação, sociabilidade e festas eventuais, organizadas por eles no ambiente da escola.

A partir desses fatores interligados, mergulhei nesta investigação, que se deu entre outubro e dezembro de 2010, primeiro com a definição do tema e depois com a elaboração de um esquema geral de ações, voltadas aos objetivos específicos, já mencionados.

Dessa forma, me apropriei de informações sobre a cidade, a dinâmica da população da região e o cotidiano da escola. Também trabalhei na montagem do mapeamento teórico-metodológico que nortearam a pesquisa. A seguir, elaborei um questionário e um tópico-guia para a entrevista individual, que foram submetidos à avaliação da orientação. Nesse meio tempo, visitei a escola, contatei a direção e providenciei trâmites burocráticos na Diretoria Regional de Ensino (DER), do Núcleo Bandeirante, pedindo autorização para realizar a pesquisa. A partir dessa autorização (Anexo A), passei a fazer visitas à escola, oportunidade em que falei com professores, observei os docentes em horários de intervalos da escola, apresentei-me aos alunos de duas turmas de 1º ano, entreguei a eles pedido de autorização (Apêndice A) dirigido aos pais e responsáveis deles, para que pudessem participar da investigação. Vale salientar que, enfrentando, de um lado, o esquecimento de alguns alunos em trazer o documento assinado e, de outro, as reservas de alguns pais e responsáveis em autorizar tal participação, esse procedimento ficou prejudicado. Diante desse problema, e

⁴ Com base em informações da Administração Regional do Núcleo Bandeirante – Gerência de Planejamento – Geplan/Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal.

considerando aqueles estudantes que já haviam demonstrado interesse em participar da investigação, conversei com a direção da escola e com os professores das duas turmas já contatadas e, juntos, adotamos a decisão de, com o cuidado que a pesquisa científica requer, estabelecer uma relação direta e de confiança com os alunos, apresentando-lhes o conteúdo do questionário (Apêndice B) e deixando sob a livre e espontânea decisão deles responder ou não as perguntas atinentes à cultura das mídias com as quais vivenciam. Era meados de novembro de 2010 e, nesse clima de apoio da direção e de técnicos e mediante a presença dos professores, apliquei o questionário em sala de aula, obtendo a participação da maioria dos estudantes presentes, que formam o universo de 51 sujeitos pesquisados, anteriormente citados.

Diante dos dados colhidos, apropriei-me do conhecimento sobre o perfil sociocultural dos sujeitos pesquisados e preparei-me para aplicar o segundo instrumento procedimental – a entrevista individual – no início do mês dezembro de 2010, período durante o qual docentes e discentes já viviam a aproximação do início das férias e das festas de final de ano e do final do período letivo.

Para aplicar a entrevista individual, escolhi 8 estudantes entre os 51 respondentes do questionário. Essa escolha levou em consideração minhas observações, as condições de agenda da escola e a disposição dos estudantes em conceder as informações. Também adotei a metodologia de não usar imagens, e sim apenas o gravador, para registrar as vozes dos sujeitos pesquisados, com opiniões, hesitações, silêncios e risos.

Os 51 estudantes que formam a população pesquisada, ou seja, respondendo ao questionário e, dentre estes, aqueles oito escolhidos para responder à entrevista individual, são identificados como *sujeitos pesquisados*⁵. Dessa forma, cabe esclarecer que, sempre que a análise estiver a tratar de dados levantados por meio do questionário, os estudantes serão chamados de *respondentes*. Quando a análise se referir às falas dos participantes da entrevista individual, serão chamados de *entrevistados*.

Procedi à realização da entrevista individual a partir de um roteiro (Apêndice C) em que incluí perguntas baseadas nas respostas dadas pelos estudantes no questionário e tentando atender aos objetivos da pesquisa. Neste, incluí a escola, com questões referentes ao uso do laboratório de informática e à presença da Internet nas ações

⁵ Grifos desta pesquisadora como opção metodológica de identificar os participantes do universo pesquisado.

pedagógicas. Do roteiro, constam os seguintes tópicos-guias: cultura das mídias, repertório, vivência com as mídias, escola e Internet, olhar sobre as mídias, cotidiano extra-escolar e manifestações culturais. Tais tópicos-guias visaram a *ver um aluno multimídia, a relação escola e Internet, identificar suas expressões, levantar o repertório que eles traziam para dentro do cotidiano escolar, saber qual mídia mais curtem ou utilizam em seus estudos e conhecer a relação que tinham com as mídias.*

No tocante à relação escola e Internet, o eixo da pergunta foi: incentivo, pela escola, ao uso das mídias. Com base nele, as perguntas foram: a escola incentiva o uso das mídias? Você tem professores que utilizam mídias sociais na sala de aula? Você concorda com uso de mídias como ferramentas de ensino? Cite uma mídia que você considera importante para o ensino? Você acha que a televisão a ajuda na sua aprendizagem escolar?

A partir de então, as falas dos entrevistados deram sentido à realização desta investigação no ambiente da escola, ainda que, reafirmo, a instituição escolar em si não tenha sido objeto deste estudo. Optar por ambientar a investigação com os pesquisados vivenciando o recinto da escola é concordar com o que afirmam Braga e Calazans (2001, p. 46), de que, como espaço socialmente legitimado para a formação, “a escola sempre se moveu sobre ‘linhas de tensão’ – em que são debatidas e negociadas, entre setores da sociedade e a própria escola, metas, perspectivas sobre a formação e processos pedagógicos e sociais”. Dito de outro modo, pela voz desses autores, nos espaços em que nem a família nem a vida ensinam, “entra então a escola como planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem via ensino – atividade em que a escola fala pela sociedade e é por esta legitimada” (BRAGA E CALAZANS, 2001, p. 37).

Amparada numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa), trabalhei com os primados do método indutivo no qual a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta, partindo-se do particular para o geral, ou seja, da compreensão sobre a cultura das mídias expressa por estudantes do ensino médio de uma escola pública, protagonistas desta pesquisa, que são mediados numa estrutura formal de sociedade. Nesse aspecto, me pauto pelos pressupostos de Minayo (1997), Laville e Dionne (1999), Bauer e Gaskell (2002) e Denzin e Lincoln (2006).

Para proceder às análises dos dados colhidos, defini categorias de análise que emergiram das leituras e releituras que fiz, as quais denominaram aspectos comuns da

experiência escolar dos sujeitos pesquisados, refletindo o que estudei e me apropriei acerca da problemática da cultura das mídias em estudantes em fase juvenil do ensino médio. Assim, amparando-me nas teorias, procedi à organização dos dados, referenciando-me nas categorias gerais (teóricas) e específicas com as quais trabalhei.

O foco teórico deste estudo são as categorias *cultura*, *mídia* e *juventude*, cujas teorias conduzem às concepções de uma mediação pedagógica em que as mídias, uma vez presentes na vida dos estudantes, também devem compor um projeto político-pedagógico, que considere o discente aprendiz e ensinante. Nesse percurso teórico, expoentes da educação, comunicação, cultura, cultura das mídias, mediações e juventude deram suporte às questões levantadas. Esses autores trabalham com conceitos que considero pertinentes neste estudo em que trabalho com sujeitos de voz. São sujeitos que os pego, os junto e os torno referencial. Neste exercício teórico, chamei Santaella (2003), para fortalecer este estudo com seu conceito de cultura das mídias.

Dessa forma, este estudo segue dividido em três capítulos. O primeiro traz a discussão sobre a centralidade da mídia no contexto atual e fala da relevância de se pensar a cultura das mídias no ambiente escolar, particularmente, aquela que é expressa pelos estudantes que, vivendo o momento de juventude, têm uma cultura juvenil própria. Sigo a revisão teórica tratando das interfaces existentes entre a educação e a comunicação, com o resgate das várias propostas de educação para as mídias. Terminei tratando da proposta de educação para os meios, numa conexão das formas de mediações pedagógicas.

No segundo capítulo, focada na centralidade das mídias, da cultura e da juventude na sociedade contemporânea, apresento uma revisão teórica sobre o tripé cultura-mídia-juventude, buscando compreensões sobre os conceitos desses temas, assim como da temática cultura das mídias, com base no conceito de Santaella (2003). Trago as discussões sobre as juventudes e sobre os conceitos dessa categoria, que está presente no âmbito da sociologia da juventude, desde seu surgimento, no início do século XX (DAYRELL, 2010), e chego aos estudos sobre a condição dos estudantes, sujeitos pesquisados que são jovens de seu tempo, portanto, conectados com as tecnologias, mídias e culturas juvenis.

Sigo apresentando, no terceiro capítulo, a metodologia da pesquisa, seguida da descrição das ações preliminares à realização da investigação de campo, bem como da organização, da análise e da interpretação final dos dados colhidos. Referenciada nos

objetivos específicos acima mencionados, apresento as categorias, com as quais trabalhei, a saber, categorias gerais: Cultura juvenil, Identificações e Escola; categorias específicas: Perfil, Internet e TV, Leituras extra-escolares. A opção metodológica de anunciar o resultado da pesquisa neste capítulo deve-se à minudência dos dados acerca da cultura das mídias que expressam os sujeitos pesquisados. Por serem amplos, relevantes e complexos os dados, seguem descritos primeiro com sua apresentação, depois com sua análise e interpretação, amparados por pensadores lidos, relidos e preferencialmente adotados.

A conclusão é de que os sujeitos pesquisados são consumidores das mídias antigas e das novas, são ávidos por novas tecnologias, portanto, são multimidiáticos e tecnologizados; mas são, também, críticos às mensagens que recebem e protagonistas de seu tempo. Nesse universo de pesquisa, os dados também revelaram a existência de encontros e desencontros entre as culturas das mídias e da juventude.

Diante desse cenário, ainda que sem ter tratado da relação escola e mídias diretamente, defendo a possibilidade de os educadores, daquela e de tantas outras instituições escolares, refletirem sobre uma forma de contribuir com o *design* de uma educação do futuro, contemplando as variabilidades culturais a partir da elaboração de um projeto político-pedagógico em que a cultura das mídias se faça presente, e a cultura juvenil seja considerada e a cultura escolar aviste diferentes horizontes para a educação e a sociedade do futuro, ainda mais tecnológica e complexa.

Por fim, tenho a esclarecer: se, para alguns pesquisadores, meu histórico e as vozes que trago possam parecer mero personalismo, para mim, no entanto, eles se fazem presentes nesta apresentação, porque chancelam e legitimam meu objeto de investigação; como ocorre, aliás, a todos os pesquisadores e pesquisadoras que privilegiam o humano e suas subjetividades.

CAPÍTULO 1 – UMA FORMA DE PENSAR A MÍDIA: DISPENSANDO OS *FAKE*⁶

Escolher voltar à teoria é, então, procurar atualizar a realidade contraditória desse campo de conhecimentos para tentar restituir a rede de significações na qual está enredado o ordinário das práticas da comunicação: as práticas de consumo, as práticas profissionais de produção, as práticas militantes de produção etc.

(Mattelart e Mattelart – 1986)

Neste primeiro capítulo, em que sugiro um pensar sobre a mídia, tratarei de tópicos que considero fundamentais à investigação que fiz, acerca da cultura das mídias na sociedade de mercado, particularmente mirada em jovens no ambiente escolar e que vivem em um mundo tecnologizado e de mídias convergentes. Nesse contexto, trago ao debate as interfaces que a educação e a mídia fazem, assim como exponho os quatro pilares de aprendizagem, baseados em Delors (1999), e destaco o papel da mediação, com Martín-Barbero (2006).

Como mencionado na introdução, meu retorno à academia, para fazer mestrado em Educação, na área de concentração Educação e Comunicação (EC), me aproximou de muitas produções, literaturas e teorias, mas, principalmente, me levou de volta ao tempo em que eu debatia, na graduação, o contexto em que vivíamos, com o processo de globalização.

Eram os últimos anos do século XX, e a humanidade testemunhava grandes mudanças no planeta, as quais foram da industrialização ao pensamento e chegaram às tecnologias atuais. Essas mudanças, porém, impuseram à maior parte da humanidade uma globalização perversa, situada por Santos (2001, p. 37) na emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e da informação. De acordo com Santos (2001, p. 38), entre os fatores que constituem o caráter perverso da globalização, encontram-se “a forma

⁶ *Fake* significa *falso*, em inglês. É uma palavra que faz parte da linguagem dos usuários de Internet, geralmente jovens com idade variando de 10 a 20 anos, que constroem outra identidade em *sites* de relacionamentos (como Orkut), em serviços de mensagem (como MSN *Messenger*) e em fóruns. Criados aos milhares, os *fakes* têm como maior finalidade a montagem de uma segunda vida, como forma de diversão, para homenagear ídolos e publicar opiniões sem identificações. Nos *sites* de humor, a principal característica do *fake* é a criação de notícias falsas. A rede social Twitter é hoje a plataforma mais usada para a criação de notícias falsas. Os criadores de *fakes* costumam se passar por famosos, empresários e políticos d mundo inteiro. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fake>. Acesso em: 10 jul. 2011.

como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social”.

Essas perversidades são, conforme Santos (2001, p. 38), alicerces do sistema ideológico que “justifica as ações hegemônicas e leva ao império das fabulações, a percepções fragmentadas e ao discurso único do mundo, base dos novos totalitarismos – isto é, dos globalitarismos – a que estamos assistindo”.

Nesse contexto de globalização, ganhou destaque o termo *aldeia global*, cunhado pelo professor de literatura inglesa Marshall McLuhan, principal pensador dos meios de comunicação do século XX – de quem também conheci produções teóricas – que abordou a ideia dos meios de comunicação como extensões do homem⁷. Nessa obra, em que via a sociedade como interação entre natureza, homens e máquinas, McLuhan considera que todos os inventos tecnológicos são extensões de capacidades humanas expandidas para fora do corpo.

Sua ideia de aldeia global consistia no entendimento de que esta seria “constituída pelos meios ultrarrápidos de informação a distância, como rádio, telefone, televisão, que poderiam ligar os povos do mundo em redes de circuitos elétricos” (DUARTE, 1998, p. 23), dando a ideia de que, uma vez que os eventos seriam pertinentes a todos, a humanidade estaria organizada novamente como uma tribo – elétrica. Nesse sentido, os povos se alimentariam de informações.

Em meio à polêmica que tal ideia gerou, Duarte acentua que “se a ideia de aldeia global parecia trazer uma homogeneização do mundo, as manifestações constantes e diversas de valores culturais *locais* aumentaram no início dos anos 90” (1998, p. 29, grifo do autor). O autor ainda lembra que McLuhan afirmava que, nesse universo interligado eletronicamente, haveria uma mudança de adaptação do ser humano com seu ambiente, sendo a terra, agora, uma “pequena aldeia”, na qual “o ponto de vista individual cederia lugar à consciência do papel global de cada um num universo sistêmico e conectado eletronicamente” (DUARTE, 1998, p. 24).

Nesse contexto de globalização, e sobre o qual Santos (2001, p. 40) afirma que as mídias nacionais se globalizaram, não apenas pela chatice e mesmice das fotografias e dos títulos, mas também pelos protagonistas mais presentes, parto à discussão sobre a

⁷ Ver suas ideias no seu livro *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1995).

centralidade das mídias no contexto atual, tendo em mente a afirmação desse autor de que “falsificam-se os eventos, já que não é propriamente o fato o que a mídia nos dá, mas uma interpretação, isto é, a notícia” (SANTOS, 2001, p. 40).

1.1 Centralidade da mídia no contexto atual

Ao resgatar o contexto histórico e global no qual está a mídia, eu trouxe o termo *indústria cultural*, que conheci na década de 1980, quando era graduanda do curso de Comunicação Social, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Naquele tempo, o termo formulado nos anos 1940, pelos teóricos da comunicação, Adorno e Horkheimer (1985), muito propalado nos *campi* universitários, tocava *corações* e *mentes* dos estudantes do meu tempo de juventude.

Adorno e Horkheimer (1985) usaram o termo *indústria cultural* pela primeira vez no livro *Dialética do esclarecimento*⁸, em referência à mercantilização dos modos culturais originados a partir da aparição das indústrias de entretenimento nos Estados Unidos e na Europa, entre o final do século XIX e início do século XX. A indústria cultural seria, portanto, fruto da sociedade industrializada, capitalista liberal, e se concretizaria na fase da sociedade dita de consumo. Assim, Adorno e Horkheimer (1985) escrevem:

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. [...] O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114.)

Para esses autores, na sociedade em que a cultura é produzida em um modelo industrial e difundida de forma massificada, todos estariam dominados pelo mito da racionalidade tecnológica, que seria “a racionalidade da própria dominação”. Em seu tempo e sob seus olhares, estaria não só a produção em série de automóveis, eletrodomésticos e bombas, mas também a do cinema, do rádio, da televisão, das

⁸ Esta obra foi publicada em 1947, nos Estados Unidos, logo depois da Segunda Guerra Mundial.

revistas, dos jornais, dos filmes e da música popular. Para eles, o surgimento das indústrias de entretenimento como empresas capitalistas resultaram na padronização e na racionalização das formas culturais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

De acordo com Setton (2010, p. 42), esses autores entendiam que, uma vez produzida em escala industrial, “a cultura do entretenimento não promoveria um espaço para a reflexão sobre os problemas políticos da época”, pois, “como espaço de crítica ou como capacidade reflexiva estaria impedida de exercer essa função devido à versão ilusória promovida pelos produtos da indústria cultural”. Sendo assim, defendiam eles, seria papel da Teoria Crítica da Cultura denunciar a possibilidade de alienação a que o homem estaria sujeito; logo, sem capacidade de pensar e agir criticamente.

Vale ressaltar que a produção teórica desses autores, oriundos da Escola de Frankfurt, foi inspirada nos movimentos populares da Alemanha- contra o nazismo – , tendo como motivo a indústria do consumo norte-americano. Eles foram os primeiros estudiosos a se colocarem criticamente diante das características da cultura moderna, dirigindo-se claramente à cultura do entretenimento e à maneira de difusão das informações. Portanto, são trazidos ao debate, porque suas construções teóricas podem contribuir para uma leitura do mundo contemporâneo, tal como o presente estudo, que lança olhar à cultura das mídias do tempo presente.

De lá para cá, não observei mais atentamente a chamada *indústria cultural*, seja como profissional de redações de jornais, vivendo seus processos de produção, seja como assessora de imprensa, no papel de integrante, do “outro lado do balcão”, como costumam dizer os críticos das assessorias de imprensa, seja como observadora dos jovens do tempo presente, seja ainda nas discussões de sala de aula do mestrado. Assim, constatei que pesquisar e refletir sobre a transformação das sociedades modernas a partir dos meios de comunicação de massa tem se constituído fator primordial às ciências e aos campos do saber. De acordo com Wolton (2004, p. 99), a comunicação é “um campo de pesquisa que mobiliza nada mais nada menos do que dez disciplinas: antropologia, linguística, filosofia, sociologia, direito, ciência política, psicologia, história, economia e psicossociologia”.

Ao tentar analisar a mídia no mundo atual, Forquin (1993, p. 18) alerta que, com a irrupção da modernidade, “alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança”. Essa mudança, porém, acentua o autor, “é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um

valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas” (FORQUIN, 1993, p. 19).

Para fundamentar-me, Forquin (1993) usa Paul Lengrand⁹ (1970), teórico da Educação, o qual pontua: “O que é novo é a aceleração do ritmo das transformações. As inovações que, antigamente, exigiam o trabalho de várias gerações têm lugar atualmente numa só geração” (1970, p. 12). Segundo Lengrand (1970, apud FORQUIN, 1993), de dez em dez anos os homens são confrontados com um universo físico, intelectual e moral que representa transformações de uma tal amplitude que as antigas interpretações não são mais suficientes” (1970, p. 18).

“Em quê o mundo muda, por quê, e em quais direções?” (FORQUIN, 1993, p. 19). Esta pergunta do próprio Forquin dá seguimento a este estudo sobre a cultura das mídias expressa por alunos e alunas do ensino médio que a vivenciam. Agora, com uma nova indagação: por que, afinal, pensar a mídia no contexto atual? Silverstone (2002), por exemplo, aponta que, por ser a mídia tão fundamental para nossa vida cotidiana, se torna impossível escapar à presença e à representação dela. Por isso, Silverstone (2002, p. 12) reforça que passa-se a depender da mídia “para fins de entretenimento e informação”.

Em sua centralidade, a mídia agenda a vida diária e, nesse sentido, ao tratar da hipótese de Agenda *Setting*, Wolf (1999, p. 155) afirma que “a capacidade de influência dos *mass media* sobre o conhecimento daquilo que é importante e relevante varia segundo os temas tratados”. Para Wolf, o que provoca a tematização de um acontecimento “é o caráter público do tema, a sua relevância social” (1999, p. 164) .

Fischer (2007, p.293) sublinha que todas as mídias, do rádio à Internet e à televisão, “têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo”. Masterman (1993, apud GONNET, 2004) também evoca sete razões essenciais para fundamentar a necessidade de pensar sobre as mídias e de se ter uma educação para elas.

Assim, o autor elenca os seguintes pontos:

O consumo elevado das mídias e a saturação à qual nós chegamos; a

⁹ Para saber mais sobre as transformações de que fala este autor, ver *Introduction à l'éducation permanente* (1970).

importância ideológica das mídias, notadamente por meio da publicidade; o aparecimento de uma gestão da informação nas empresas [...]; a penetração crescente das mídias nos processos democráticos [...]; a importância crescente da comunicação visual e da informação em todos os campos [...]; a expectativa dos jovens de ser formados para compreender sua época [...]; e o crescimento nacional e internacional das privatizações de todas as tecnologias de informação [...] (1993, apud GONNET, 2004p. 10).

Entre as razões apresentadas, destacam-se duas delas, que se mostram relevantes para a presente investigação: *o consumo elevado das mídias e a expectativa dos jovens de ser formados para compreender sua época*. Embora se corrobore a opinião desses autores sobre a centralidade dos meios, pauta-se pela posição de Martín-Barbero, a saber, de que a centralidade que hoje ocupam as mídias “resulta desproporcionada e paradoxal em países com necessidades básicas insatisfeitas na questão da educação ou na da saúde, [...] e nos quais o crescimento da desigualdade atomiza nossas sociedades, deteriorando os dispositivos de *comunicação*” (2006, p. 223, grifo do autor).

Por conta dessas disparidades, torna-se fundamental pensar sobre as mídias para além de sua função de informar e entreter, desafio por demais, não tão fácil assim. Neste sentido, Mattelart e Mattelart (2004, p. 27) afirmam ter sido difícil para o universo intelectual francês “um local de produção e exportação de conceitos” se dobrar à necessidade de se pesquisar sobre a mídia. De acordo com esses autores, para constatar tal realidade, basta observar a maneira pela qual “a teoria althusseirana dos aparelhos ideológicos de Estado influenciou as pesquisas sobre a imprensa, a televisão, [...] na América Latina, por exemplo, e como ela marcou as análises sobre a produção midiática na Grã-Bretanha” (MATTELART; MATTELART, 2004, p. 27).

Para Mattelart e Mattelart (2004, p. 29), exceto algumas individualidades, “foi realmente a partir dos anos 1970 que a intelectualidade francesa produziu uma corrente mais autônoma”. Com essa crítica, eles concluem:

Na França foi permitido ignorar uma escola tão irradiante como a Escola de Birmingham [...], que inovou consideravelmente em matéria de estudos das culturas populares depois de se ter alimentado de Althusser e de Barthes. Aliás, foi permitido traduzir apenas parcialmente e muitos anos mais tarde do que a maioria dos outros países as obras da Escola de Frankfurt. O conceito de “indústria cultural” teve de transitar por uma obra de Edgar Morin para que Adorno e Horkheimer, que criaram o conceito, se fizessem conhecer entre nós (MATTELART; MATTELART, 2004, p. 29).

No contexto do presente estudo, é desafiador o intento de levantar o que os

jovens/alunos consomem culturalmente, quais crenças cultuam, quais valores defendem e como veem e interpretam o mundo, a partir da leitura que fazem da mídia com as quais vivenciam e como a expressam no cotidiano escolar. Apesar disso, as razões externadas pelos autores que propõem que se pense sobre as mídias do tempo em que se vive respaldam a necessidade de se seguir com o presente estudo.

Nesse tempo, com o surgimento da Internet, a centralidade da mídia parece se avolumar. Muito mais ainda, chama a atenção o surgimento das mídias digitais, com uma variedade de plataformas de comunicação, o que faz com que, segundo Pellanda (2003, p. 2), não seja mais necessário “somente ter a informação na palma da mão, mas sim poder compartilhar em rede para potencializar o poder comunicacional”. Dessa forma, Pellanda (2003, p. 2) acentua que o mundo está caminhando “para um contexto de imersão midiática onde há o fluxo de áudio, vídeo, texto, fotos e gráficos em vários suportes que nos acompanham durante o dia”.

Nesse contexto, surge a nova mídia sobre a qual Pavlík (2000, p. 140, apud PELLANDA, 2003, p. 2) afirma: “Nós definimos *new media* (nova mídia) como a convergência entre computadores, telecomunicações e os meios tradicionais de comunicação”. O que Pavlík chama de *new media*, Pellanda (2003, p. 2) prefere atribuir o termo *convergência de mídias*, pois entende que o que está sendo descoberto neste momento histórico não é apenas uma nova mídia, mas “trata-se de um processo de interação midiática”. Para Pellanda, esse processo leva à mudança sobre a maneira de se pensar a comunicação de massa, diante de uma gama de espectadores que deixa de ser personagem para virar ator.

Perante os desafios do contexto atual, no qual a definição da convergência de mídias ainda não está amadurecida, Pellanda (2001, p. 96, apud, PELLANDA, 2003, p. 3) sugere: “A convergência de mídias se dá quando em um mesmo ambiente estão presentes elementos da linguagem de duas ou mais mídias interligados pelo conteúdo”, como mostra a figura a seguir.

Figura 1 – Representação da convergência das mídias



Fonte: disponível em: <Google, 2011>.

Pellanda (2003, p. 4) quer mostrar que a interação de várias linguagens pode ser a origem de uma nova que seria uma das inovações comunicacionais e definiria melhor a Internet como mídia. Dessa forma, o autor entende que as diferentes versões e linguagens com que um determinado fato pode ser narrado com a convergência de mídias possibilitam que ele não seja moldado e filtrado pelo meio. Sendo assim, conclui:

Como todas essas linguagens estão interagindo entre seus pontos de complementações, elas acabam se transformando em uma nova linguagem convergente. [...] Com isto, fica mais claro que o foco neste caso esta na mensagem e não mais no meio, pois este está constituído em forma de um ambiente midiático transparente que suporta as diversas linguagens (PELLANDA, 2003, p. 5).

Na centralidade das mídias do momento em que vivemos, com novos aparatos tecnológicos – celulares, computadores de mão e para carros, *laptops*, *notebooks* e *tablets*, entre outros –, com novas tecnologias – WI-FI, GPS, *bluetooth* – e com conexão direta à Internet, é que Pellanda (2003, p. 11) observa uma mídia “invisível”, que “está em todas as partes, que passa a ser despercebida como mídia e poderá criar um novo ambiente de comunicação”.

1.2 Pensar a cultura das mídias no ambiente escolar

Nesse contexto de maior, diferenciada e complexa centralidade das mídias, amplia-se a relevância social, cultural, teórica e educacional de se buscar reconhecer os sujeitos pesquisados a partir do singular, do individual e do concreto de cada um deles, vendo-os, todavia, inseridos na sociedade deste tempo, que é ainda mais neoliberal e, agora, multimidiática e multicultural. Lima (1985, apud MCLUHAN 1985, p. 8) lembra que McLuhan afirmava: “Haverá um dia – talvez este já seja uma realidade – em que as crianças aprenderão muito mais – e muito mais rapidamente – em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola” (). Esta afirmação do pensador chamado de “profeta”, aqui resgatada, dá mais uma razão à minha opção metodológica de pesquisar os sujeitos no ambiente da escola; particularmente diante da afirmação de Lima (1985), o qual, tratando das mutações em educação, a partir das premissas de McLuhan, afirma: “Cada centro difusor da informação especializada funcionará, no futuro, como um instrumento social da educação, globalizado, possivelmente, nos centros de integração (escola)” (LIMA, 1985, p. 8).

Esta sociedade multimidiática na qual vivemos hoje faz uso da “pedagogia cultural”, como ressaltado por Kellner (2001, p. 9), sem que isso seja percebido. Preocupado em articular uma reflexão crítica sobre a natureza histórico-social dos conteúdos de ensino e a didática de transmissão de conhecimentos, Libâneo (2001) afirma que a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento. Um dos exemplos desse fenômeno é a acentuação do poder pedagógico de meios de comunicação como a televisão, a imprensa, a escrita, a rádio, as revistas em quadrinhos etc. Assim, afirma Libâneo (2001):

A mídia se especializa em fazer cabeças, não apenas no campo econômico, político; especialmente no campo moral, vemos diariamente a veiculação de mensagens educativas, a disseminação de saberes e modos de agir através de programas, vinhetas e chamadas sobre educação ambiental, AIDS, drogas, saúde. (LIBÂNEO, 2001, p. 7.)

Com suas inquietações e buscas pedagógicas nos meios de comunicação, Libâneo (2001, p. 4) afirma haver práticas pedagógicas nos jornais e nas rádios, assim como “na

produção de material informativo, tais como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, vídeos, revistas; na criação e elaboração de jogos, brinquedos [...]”.

Ao afirmar que “a toda educação corresponde uma pedagogia”, Libâneo (2001, p. 7) diz que a educação é uma prática humana e social, “que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p. 7). Assim, o autor explica o que entende sobre educação ou prática educativa:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p. 7, grifo do autor).

Com essa explicação, compreende-se melhor a relevância de uma pesquisa sobre a cultura da mídia no ambiente escolar, espaço detentor de cultura, currículos e concepções próprios, e onde os indivíduos se relacionam em grupos, trocam experiências, vivenciam sentimentos, se apropriam de saberes e de bens culturais, são mediados e expressam sua cultura juvenil, e, particularmente, a da mídia. No entanto, como no dizer de Citelli (1994), a escola continua a ignorar a centralidade da mídia – principalmente a televisiva – na vida de seus alunos e alunas, assim como o discurso televisivo, o qual aparece apenas no mundo *subterrâneo* da escola, mas reflete-se na formação do jovem aluno.

No caso do presente estudo, refletir sobre a cultura da mídia de alunos e alunas do ensino médio que estão a viver sua passagem pelo tempo de juventude é mergulhar no mundo de um segmento que também detém centralidade na sociedade contemporânea, com destaque, aqueles que são pertencentes a uma geração que nasceu sob a égide da multimídia; ou seja, que vivencia cotidianamente experiências com as tecnologias de suporte digital, usando os sentidos da visão, audição e tato. Ressalte-se, ainda, ser um universo formado por uma geração que também enfrenta contextos de violência urbana, situação de desemprego, exclusão social e conflitos geracionais de identidades, entre elas a sexual.

Ligar esse segmento à cultura das mídias, desta feita, mirando o ambiente escolar, é atender ao chamado de Dayrell (2004), que, refletindo sobre os tempos da vida e,

nessa reflexão, a noção de *juventude*, adverte que os estudos sobre esse tema ainda são incipientes no Brasil, “tanto na perspectiva da antropologia, quanto na da pedagogia, mais ainda no diálogo entre esses dois campos do conhecimento, demandando esforços de adensamento teórico” (DAYRELL, 2004, p. 3).

Assim, Dayrell oportuniza espaço para a escola pensar sobre a cultura juvenil, podendo encontrar possibilidades de melhor compreendê-la, no contexto escolar deles, assim como se atentar ao seu cotidiano, ou seja, saber quem são, quais são suas realidades cotidianas, de quais instrumentos dispõem e como deles se apropriam ou como os usam na condição de geratrizes de mudanças.

No caso deste estudo, a relevância dessa investigação se dá *dentro* do ambiente escolar, tem a ver com a reflexão de Libâneo (2006, p. 25), segundo a qual a visibilidade que a escola detinha como lugar de legitimação do saber vem se modificando em decorrência de uma diversidade de saberes que circulam fora e independente dela. Nessa dinâmica, “os jovens continuam indo à escola, mas carregam consigo saberes, linguagens, comportamentos que, de alguma forma, afetam as relações escolares convencionais” (LIBÂNEO, 2006, p. 25).

Entendo, pois, que refletir sobre a cultura das mídias expressa por estudantes – usando o ambiente social, cultural e formador da escola – faz ligação com o que refletem alguns autores da categoria juventude, ou seja, que esse segmento, em idade juvenil, é visto como consumidor de produtos culturais e midiáticos.

Libâneo (2006, p. 33), por exemplo, ao descrever determinados traços do comportamento da juventude atual, acentua que há uma forte relação com os meios de comunicação e informação, “causando mudanças nas relações dos jovens com seu ambiente, com outras pessoas e consigo mesmos” (LIBÂNEO, 2006, p. 33). Outro traço no comportamento da juventude é o hedonismo, “que se manifesta no prazer individual e imediato, repercutindo no consumismo” (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Sarlo (2004) faz esse diálogo com Libâneo, afirmando que, consumidores efetivos ou imaginários, “os jovens encontram no mercado de mercadorias e bens simbólicos um depósito de objetos e discursos *fast*, preparados especialmente” (p. 40). De acordo com Sarlo (2004), a velocidade de circulação e a obsolescência acelerada se combinam numa alegoria de juventude. Ao admitir a predominância do mercado e da mídia como orientadores da cultura contemporânea, essa escritora argentina acentua que, no

mercado, “as mercadorias devem ser novas, devem ter o estilo da moda, devem captar as mudanças mais insignificantes do ar dos tempos”. Essa renovação incessante e necessária ao mercado capitalista, como observa Sarlo, “captura o mito da novidade permanente que também impulsiona a juventude” (SARLO, 2004, p. 41).

De acordo com Reguillo (1998, apud MORDUCHOWICZ, 2008), entre os estudos sobre jovens e cultura, a cultura aparece como um espaço que está subordinado às demais esferas constitutivas das identidades juvenis, pois:

*Se trabaja, se va a la escuela, se participa en algunas causas, pero los constitutivos identitarios entre os jóvenes no pasan a por la fábrica, a escuela o el partido. La identidad está en otra parte. Es en el ámbito de las expresiones culturales donde los jóvenes se vuelven visibles como actores sociales. Los vínculos de los jóvenes con la cultura popular permiten entender las distintas configuraciones del mundo que ellos construyen*¹⁰ (p. 15).

Ainda em conformidade com o olhar de Morduchowicz (2008, p. 13), para o mundo, as recentes transformações tecnológicas – entre elas, a interatividade – são questões-chave para compreender o mundo atual.

Trata-se, portanto, de se querer conhecer traços da cultura das mídias em um público que se vê rodeado de mediações – familiares, escolares e sociais, mas sobretudo midiáticas – tanto dentro como fora do espaço escolar. Nesse sentido, referindo-se à televisão, Orozco (1997, p. 117) inclui em suas classificações as mediações *massmediáticas* ou videotecnológicas, pontuando que as diferentes tecnologias, com suas diferentes linguagens e estratégias de comunicação, exercem mediação de recepção das mensagens, o que influencia no processo de percepção e interação com a informação veiculada.

No contexto atual, no caso das mídias, os jovens são mediados tanto pelos chamados *meios de comunicação tradicionais* como pelas *novas mídias*, ou *mídias sociais*, posto que fazem parte da geração que está vivendo os efeitos da chamada Revolução Tecnológica – a terceira dos últimos séculos –, em meio à qual demonstram estar a conviver com as mídias de ontem e de hoje. Nesse caso, levantar traços da cultura das mídias vivenciada por eles.

¹⁰ Tradução livre: “Se trabalha, se vai à escola, se participa de algumas causas, porém, os constitutivos identitários entre os jovens não passam pela fábrica, a escola, o partido. A identidade está em outra parte. É no âmbito das expressões culturais que os jovens se veem como atores sociais. Os vínculos dos jovens com a cultura popular permitem entender as distintas configurações do mundo que eles construíram”.

Neste cenário, pensar a cultura da mídia no ambiente escolar a partir de traços expressos por um segmento formado por indivíduos que, em idade juvenil, vivem uma fase de construção de suas identidades é alimentar, como Geertz (1989), a ideia de que “a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão” (p. 27).

1.3 Interfaces entre a mídia e a educação

Para Braga (2004, p.12), na abordagem de interfaces, “a articulação de teorias variadas não é feita em nome de uma valoração abstrata da diluição de fronteiras [...], mas de uma necessidade vigorosa de conhecer a concretude do objeto em suas articulações.” Dessa forma, este autor defende que

[a] articulação entre disciplinas diferentes não se dá, então, como eliminação cônica e ensaística de fronteiras, mas como problema e dificuldade, como necessidade, para o tratamento do material e para dele extrair conhecimento específico – superando as dificuldades teórico-metodológicas e fazendo funcionar, de modo articulado, conceitos preparados em cozinhas diferentes (2004).

Nos estudos sobre o interfaceamento entre as temáticas da educação e da comunicação, Braga e Calazans (2001, p. 10) consideram que ambos os *campos* – o da *educação* e o da *comunicação* – “são abrangentes e avassaladores”. Para estes autores, “tratando-se de campos originais abrangentes, [...] as preocupações comunicacionais da educação, e as preocupações sobre aprendizagem na comunicação, parecem de algum modo penetrar os dois campos originais na sua totalidade e fornecer-lhes novos ângulos e questões para observação” (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 56).

Com trajetória na área de Sociologia e combinando as ênfases em Sociologia da Educação e Sociologia da Cultura, Setton (2010), que atua nos temas socialização, escola, mídia, religião e família, também avalia que as discussões relativas às interfaces existentes entre a mídia e a educação estão ainda em fase de consolidação. Acompanhando este processo, Setton (2010, p. 107) ressalta que “ainda que um grupo de estudiosos venha se debruçando sobre este tema, falta um corpo de pesquisas teóricas e empíricas com visibilidade acadêmica nacional”.

Vale destacar que, neste estudo, os termos ganham o *status* de campo, tomado de empréstimo de Bourdieu (1997, p. 57), segundo o qual um *campo* é “um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças.” Para debater um pouco sobre o complexo campo da educação e, nesse contexto, a mídia e a juventude, este estudo traz ao debate expoentes como Forquin, Jaquinot, Braga e Calazans (2001), Setton (2010), Dayrell (2006, 2009), Sposito (2006), Nascimento (2005), Camacho (2004) e outros.

Começando pelo campo da educação, quando discute essa temática e, nesse contexto, a cultura e a modernidade, Forquin (1993, p. 9) fala da chamada “crise” por que passa a educação; e tratando diretamente desse assunto, acentua que de todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação, desde o começo dos anos 1960, as que se referem à função de transmissão cultural da escola são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais.

Além disso, o desenvolvimento deste tipo de questionamento no contexto da agitação institucional e cultural que os sistemas de ensino [...] atravessaram a partir dos anos 60 constitui, sem dúvida, um fator essencial [...] daquilo que se usa chamar, de modo um pouco estereotipado, de crise da educação. Esta crise é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente em toda a parte.

Professor de Psicologia, Sociologia e Ciências da Educação, Forquin (1993) retoma o processo histórico dessa crise e afirma que os anos 1970 viram triunfar um “discurso de deslegitimação” poderosamente articulado em torno de certas contribuições recentes das ciências sociais. Entretanto, é o próprio autor que chama atenção para o fato de que o “pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolha educativa sob pena de cair na superficialidade” (FORQUIN, 1993, p. 10).

Para Forquin (1993, p. 169), “a ideia essencial que parece poder ser defendida [...] é a de uma ‘oferta cultural escolar’ original, [...] que, de um lado, pode ser independente de uma ‘demanda cultural social’ [...], mas que, de outro lado, não pode tampouco estar completamente a reboque desta demanda [...]”.

O mesmo autor diz que a escola “é um lugar específico, onde os membros das

gerações jovens são reunidos [...] a fim de adquirir sistematicamente [...] disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas” (FORQUIN, 1993, p. 169).

Forquin (1993, p. 15) pede que se reconheça que a escola não ensina senão uma “parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. O autor pondera, ainda, que no mundo contemporâneo, as dificuldades que se encontram para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção e da transposição didáticas. Elas se devem, também, a razões inerentes à própria situação da cultura e que traduz muito bem o conceito de modernidade. Ou seja, “a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural ‘perdeu o seu norte’ e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade” (FORQUIN, 1993, p. 18).

Refletindo sobre a proximidade da educação com a comunicação, Braga e Calazans (2001, p. 9) propõem uma possibilidade de tratamento dessa questão, relacionando os dois campos, visando “perceber características da situação social em que estes se colocam ao serem postos em interação”. Referindo-se ao rearranjo dos conhecimentos sociais, relacionados às interações entre campos restritos de mediações gerais, Braga e Calazans (2001, p. 56) contribuem com essa discussão trazendo um olhar sobre a educação e a comunicação, com preocupações que “parecem de algum modo penetrar os dois campos originais na sua totalidade e fornecer-lhes novos ângulos e questões para observação”.

Nessa reflexão, os autores (2001, p. 67) observam que “a escola é inevitavelmente mais lenta na revisão de programas e currículos, enquanto a mídia disponibiliza imediatamente os conhecimentos que se destacam”. Assim, avaliam:

Por um lado, esses conhecimentos aparecem descontextualizados, dispersos, em forma de “varejo”. Por outro lado, a escola, ao tentar sintonizar com o ritmo da mídia, arrisca desenvolver um enfoque marcado pelo modismo e pela informação mais chamativa ou espetacular. Naturalmente essa questão se coloca mais no nível do ensino fundamental (de formação geral, para todos), e menos no das formações especializadas de nível secundário ou superior (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 67).

Os autores (2001) defendem que os modos diferenciados de disponibilizar

atualizações de conhecimentos caracterizam então mais um espaço de interface, e revelam um duplo desafio:

Para a escola, o de encontrar modos próprios (sistemizados e refletidos) de interagir com a “atualidade acelerada”. Para a mídia, o de inscrever essa atualidade em referências de percepção pública geral e leiga que, entretanto, viabilizem a construção de relacionamentos e sistematizações BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 67).

São ainda Braga e Calazans (2001) que pontuam mais um interfaceamento entre os campos educação e comunicação: a multiplicação dos dispositivos de mediação e circulação dos saberes, que modificam as aprendizagens. Como avaliam os mesmos autores (2001), diante da presença de um aparato completo de comunicações gerais em uma sociedade midiaticizada, os saberes circulam na sociedade de modo acelerado, diversificado, a partir de fontes mais variadas, e vinculados a objetivos muito diferenciados.

Assim afirmam Braga e Calazans (2001, p. 62): “Como novo terreno de interface, encontramos então as construções tentativas que vão sendo feitas, de parte a parte, para trabalhar as relações de fluxo que ocorrem entre os saberes e processos da escola e os saberes e processos mediaticamente disponibilizados”. Eles apresentam algumas razões para a distinção entre as aprendizagens decorrentes do espaço midiático e aquela dos espaços escolares, com a seguinte formulação:

Os conhecimentos que, na escola apareciam de modo mais formalizado [...] aqui aparecem de modo mais disperso, topicalizado, menos sistemático. [...] Aprende-se de outro modo outras coisas. [...] Nesse sentido, seria mais próximo do aprender cultural: as pessoas não refletem normalmente sobre o que estão “aprendendo”, como, ou porque. Apenas “vão sabendo” as coisas. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que tem muito de disposição geral [...] e muito de experiência singular, vivida [...] (BRAGA; CALAZANS, 2001, p. 63).

Para Forquin (1993, p. 169), “toda escola contém ao mesmo tempo o mosteiro e a cidadela”, no sentido de que a escola como mosteiro detém suas culturas e seus saberes, que são duráveis, enquanto que, na cidadela, as culturas e outros saberes vêm das mídias, do senso comum, das ruas, das comunidades, das praças, dos grupos sociais das tribos e das práticas sociais e culturais dos pares, como é o caso dos sujeitos pesquisados neste estudo. Assim, sobre a escola, Forquin (1993) afirma:

É um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas,

disposições, competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas. Aqui se obtêm respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta”, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras, suscitadas pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1993, p. 169).

Todavia, a denúncia da separação entre o mundo da escola e a “escola do mundo” é vista por Forquin como “um clichê das ideologias pedagógicas ‘inovadoras’ contemporâneas” (1993, p. 170). Para sair deste clichê, Forquin sugere:

Com as filosofias da mediação e da via indireta, é necessário talvez, ao contrário, reconhecer nesta separação, nesta descontinuidade, entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos ou das instituições sociais uma espécie de lei fundamental da educação [...] que [...] pode-se compreender na sua pertinência epistemológica [...] (FORQUIN, 1993, p. 170).

O debate sobre as culturas da escola e das mídias foi tratado por Jacquinet (1998, p. 1), que faz um contraponto entre o *saber escolar* e o *saber midiático*. Segundo essa autora, a escola é uma instituição ao mesmo tempo “educativa, social e política”, mas que, como lugar de formação da identidade nacional, está prestes a se transformar, “no contexto mediático e cultural das sociedades modernas, no lugar da formação da identidade local, regional, nacional e internacional” (JACQUINOT, 1998, p. 1).

Para Jacquinet (1998, p.2), pesquisadora que dedica parte da sua investigação e ensino à educação para os *media*, um dos desafios no plano educativo é confrontar os modos tradicionais de educação e apropriação de conhecimento e a cultura midiática. Dessa forma, ela sublinha o que opõe e o que aproxima a escola e os meios, “em seus papéis concorrentes da transmissão da cultura e da formação dos sujeitos individuais e sociais” (p. 2). Assim escreve:

Um é voltado para o passado (o patrimônio), os outros só se interessam pela atualidade; Um repousa sobre a lógica da razão, os outros sobre a surpresa do acontecimento, o impacto e o emocional; Um ignora [...] a lógica econômica, os outros só funcionam segundo ela; Um constrói-se na durabilidade, os outros na efemeridade; Um procura formar os cidadãos, os outros os consumidores; O estudo dos meios valoriza a subjetividade enquanto a ideia de objetividade é subjacente a todas as disciplinas ensinadas na escola (JACQUINOT, 1998, p. 3).

A autora também ressalta outras oposições entre a escola e os meios de comunicação, em relação aos modos de apropriação dos conhecimentos, afirmando:

Na escola, que é obrigatória e demanda esforço, o saber transmitido é selecionado, construído, arquitetado segundo uma progressão definida, que se desenvolve no tempo, reputada como objetiva e não temporal, a mesma para todos e igualmente distribuída, [...] dá lugar a uma avaliação sistemática. A escola torna-se um lugar privilegiado, em relação ao mundo exterior, encarregada de transmitir a cultura do saber, e é por isso melhor adaptada aos jovens de meios socioculturais mais favorecidos. Nos escritos e audiovisuais, o que é transmitido é menos saber do que informações [...]. O saber-informação é fracionado, descontínuo, "em mosaicos", como se costuma dizer. O que é privilegiado é "o aqui e o agora", o rápido e o efêmero; "a encenação" (da informação) mais do que o conteúdo; o sensacional e o emocional, mais do que o racional e o abstrato. Enfim, os meios tratam de todos os assuntos e não há nenhum controle de aquisição. (JACQUINOT, 1998, p. 3.)

Assim, para Jacquinot (1998, p. 4), à primeira vista, saber midiático e saber escolar se opõem e propõem aos alunos *culturas* diferentes, que deverão ser "diferentemente integradas, segundo a origem sociocultural dos alunos e de sua família", pois na sua visão "os alunos que chegam à sala de aula estão impregnados de 'cultura midiática', sobretudo, a televisiva".

Jacquinot (1998) analisa que, diante de tal situação, os professores são instados a três posições, assim elencadas:

[...] ou bem ignoram a influência dos meios e mantêm a tradição da escola e ignoram a diversidade das realidades sociais e culturais; ou bem introduzem os meios na escola e servem-se deles para atingir seus objetivos pedagógicos, esquecendo-se, contudo, de trabalhar sobre os meios e suas mensagens; ou bem, ainda, criam cursos especializados de "educação para os meios", sem que nada mude no conjunto das outras práticas escolares (JACQUINOT, 1998, p. 4).

Mas, para Jacquinot (1998, p. 4), há uma quarta via, mais exigente para alunos e mestres, porém, a única possível, no contexto na sociedade do futuro, que aproximará escola-meios: "*a do educador*", que "*apóia-se não somente nas contradições, mas também sobre as aquisições teóricas*" (grifos do autor).

Jacquinot (1998) observa que, na prática, não se pode permanecer na visão que sustenta a dicotomia entre *saber midiático* e *saber escolar* por, pelo menos, três razões, que ela expõe a seguir:

Porque não há escolha e, queiramos ou não, os alunos hoje aprendem coisas dos meios, mesmo que seja de uma forma que escapa ao pedagogo e aos pais. A casa não é mais o "lar", não é mais o lugar que

permite conservar as crianças ao abrigo do mundo exterior, mais do que a sala de aula. Porque a escola e os meios têm pontos em comum e o que se aprende na escola pode ajudar a compreender os meios e vice-versa. Enfim, porque os modos de apropriação do saber mudaram, e mudarão ainda mais na nossa sociedade que desenvolve "as indústrias do conhecimento" [...] (JACQUINOT, 1998, p. 5).

A autora retoma suas razões, a saber: a primeira é a de que “os alunos aprendem com os meios”; a segunda é que “é necessário relativizar esta oposição”; a terceira é a de que “os modos de apropriação de conhecimentos e de valores mudaram, sob a influência das tecnologias”; e, por fim, a quarta é a de que “as teorias da comunicação, como as teorias da aprendizagem, atualmente convergem para substituir o paradigma da ‘transmissão’ de conhecimentos, como valores, pelo da ‘mediação’ compreendida como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimentos” (JACQUINOT, 1998, p. 5-7).

Este trabalho de pesquisa poderá revelar uma presença da cultura da mídia expressa por alunos em ensino médio, de modo a reforçar a ideia de Jacquinet (1998) de que “os alunos aprendem com os meios”, mas também poderá mostrar que nem por isso esses meios substituem o lugar da escola na vida das pessoas. Corrobora-se a posição dessa autora de que se faz necessário relativizar a oposição entre escola e mídia. Fundamental se faz atentar para o fato de que, na sociedade contemporânea, a influência das tecnologias atuais oferecem outros saberes e novos modos de apropriação, não apenas da informação, mas também do conhecimento e dos valores, como acima anunciados.

Por fim, vale ressaltar que pesquisadores e estudiosos tanto da comunicação como dos processos de ensino e de aprendizagem já se inclinam a teorizar sobre a mudança de paradigmas; desta feita, o de que escola e mídia deixam de ser *transmissores* de conhecimentos e de informação, e passam a exercitar o papel de *mediadores*, no processo de apropriação do conhecimento.

Sendo assim, a autoridade, tanto do professor da escola tradicional quanto do profissional de mídia deixa de ter centralidade. Nesse contexto, Jacquinet (1998, p. 10) chega à figura do *educador*, que ela conceitua como sendo “um professor do século XXI, que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas”. No caso, esclarece a autora, trata-se de profissional:

[...] que tem dupla função teórica [...], em ciências da educação e ciências da comunicação”, [...] é consciente que uma educação "de

massa" e "multicultural"; procura não valorizar a cultura mediática; vê nos meios uma riqueza pelos seus conteúdos informativos certos, mas também pela maneira em que eles fornecem uma representação do mundo: donde a necessidade de analisar e de comparar, visando retificar as ditas representações; está convencido de que uma emissão não é um ato "passivo", mas "microssaberes"; sabe que, quando introduz os meios como objeto de estudo, [...] é para ensiná-lo a analisar do triplo ponto de vista do "poder" econômico e ético (político); aceita um novo referencial de educador-adulto; e aceita que entrem na escola outros universos e outras modalidades de apropriação da realidade [...] (JACQUINOT, 1998, p. 10-11).

Em função disso, Jacquinot (1998, p. 11) diz que o educador “reconhece que não há mais monopólio da transmissão de conhecimento, e que não é só o professor que tem o direito da palavra”. Os professores que introduziram os meios na escola, a imprensa, a televisão, puderam perceber que isso provoca mudanças profundas nos objetivos e nos métodos de ensino.

Citelli (2006, p. 2), que também tem atuado nas discussões sobre o conceito de educação, afirma que o educador não é apenas um agente que liga interfaces, mas “um poderoso elemento de transformações, com conhecimentos recolhidos nos estudos da educação e da comunicação, e que nasce em decorrência dos imperativos de uma nova ordem histórica, social, cultural e econômica”. Citelli (2006) faz questão de ressaltar que o conceito de educador é mais revelador de um designativo que provoca sujeitos atentos aos problemas da educação, aqueles que, tendo ciência dos mecanismos didático-pedagógicos e dos próprios formadores, “não perdem de perspectiva as possibilidades facultadas pela comunicação (e seus dispositivos) e pelas novas tecnologias” (CITELLI, 2006, p. 2).

Citelli (2006, p. 2) fala da criação do educador não apenas como sendo o professor que labora na escola, mas, sobretudo, como “um outro espaço de intervenção social e de um novo agente de formação” que pode atuar tanto na sala de aula como nos descentramentos possibilitados pela elaboração de *softwares* educativos, ou ainda na formatação de programas de educação à distância, na discussão da telenovela, na montagem de um programa de rádio, na redação de um texto jornalístico, entre outras estratégias educativas. Ou seja, o educador pode ser “o jornalista, o realizador de um programa de educação à distância, o idealizador de um *software* interativo que permita acesso a temas de interesse tópico ou transversal” (CITELLI, 2006, p. 2).

Dessa forma, Citelli (2006) pontua de forma sintética que a comunicação educativa ou educação pode ser pensada em torno de três eixos, a saber:

Trata-se de um campo de reflexão decorrente dos novos modos de organizar o conhecimento e a informação, onde termos como educação e comunicação tornam-se convergentes em amplo sentido, não apenas na perspectiva interpessoal, mas também naquela mediada pelas novas tecnologias; Considere-se que tal campo possui dimensão teórico-prática, conforme sucintamente mostrado até aqui; e, um destes aspectos teórico-práticos indicam que, para se levar os meios de comunicação e as novas tecnologias para escola, é preciso definir objetivos e planejar ações comunicativo-educacionais. [...] (CITELLI, 2006, p. 3).

Citelli (2006) encerra sua discussão sobre o educador afirmando ser possível dizer que a comunicação educativa, educomunicação, comunicação e educação são termos que, a rigor, designam aquele campo teórico-prático cuja abrangência pode ser alcançada em torno de quatro variáveis fundamentais, assim dispostas:

Educação para a comunicação “constituída pelas reflexões em torno da relação entre os pólos vivos do processo de comunicação (estudos de recepção), assim como, no campo pedagógico, pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios”; *mediação tecnológica na educação*, os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação na educação; *gestão comunicativa*. Ações voltadas para o planejamento, execução e avaliação de planos, programas e projetos de intervenção social no espaço da interrelação comunicação/cultura/educação; *reflexão epistemológica*. Conjunto de estudos sobre a natureza da interrelação comunicação-educação (CITELLI, 2006, p. 4, grifos do autor).

Existem outros estudos, também sem consensos, centrados no encontro entre a mídia e a educação que atendem por nomes diversos. Estudiosa desse tema, Belloni (2005, p. 45) destaca um deles, conhecido como a educação para as *mídias* ou mídia-educação, ressaltando que o conceito está longe de alcançar unanimidade entre os especialistas. Em meio ao debate, a autora, adverte que “a educação para as mídias ou mídia-educação, [...] da sociedade, do Estado, da escola – urgente há mais de dez anos –, é agora crucial” (BELLONI, 2005, p. 44).

Pesquisadora das relações entre crianças e mídias, Belloni (2005, apud BELLONI, 1991; 1995b) lembra que as primeiras noções desse campo, definidas nos anos 1970, em reuniões de especialistas da Unesco, já incluem a ideia de que “a mídia-educação é condição *sine qua non* para a *educação para a cidadania*, sendo por isso um meio de democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e de compensação das desigualdades sociais” (p. 46). Assim, Belloni considera a perspectiva de mídia-educação como instrumento de construção da cidadania, “essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais democratizadoras, inclusive uma formação de

professores mais atualizada e em acordo com as aspirações e modos de ser e de aprender das novas gerações” (2005, p. 46).

Algumas propostas também tratam da junção dos campos da educação e da comunicação no âmbito da legislação. Com base em uma experiência em vigência na Inglaterra, desde 2003, Siqueira (2007, p. 98) propõe uma política de educação para a mídia como política pública. Questionando o porquê da ausência de discussões sobre políticas federais de educação para a mídia no Brasil, Siqueira (2007) discorre sobre o cenário midiático brasileiro, suas relações com a política de educação, e aponta novos desafios que a mídia traz ao sistema educacional formal e à educação continuada. Mirando esse cenário, a autora afirma: “[a]os educadores, além da tarefa de alfabetizar com competência, superando as defasagens históricas que nosso país tem registrado, surge a tarefa de educar para o uso crítico e criativo das novas tecnologias, [...] para a participação social e política” (SIQUEIRA, 2007, p. 74).

No seu esboço de um projeto brasileiro, Siqueira (2007, p. 89) lembra assuntos presentes na ordem dos debates políticos e acadêmicos – como a alfabetização, a educação de jovens e adultos e o aprendizado *ao longo da vida* são –, e inclui entre estes a *educação para a mídia*. Assim, a pesquisadora argumenta: “Considerando que a radiodifusão e sua linguagem audiovisual são responsáveis por mediar a percepção da realidade, tanto mais inseridas estarão as pessoas quanto mais puderem acessar, avaliar e produzir conteúdos usando essas tecnologias e linguagens” (SIQUEIRA, 2007, p. 89).

Jornalista e educadora, Toschi (2004, p. 96-100) também faz um passeio pelos vários livros, publicações e iniciativas de estudos existentes no Brasil a partir de 1960, atinentes a uma leitura crítica da comunicação, em que são tratadas as aproximações entre educação e comunicação. Pesquisadora cujo espírito investigativo é direcionado à tarefa de estudar e compreender a relação entre a educação e a comunicação, Toschi (2004) resgata trabalhos como os que seguem: Cadernos Intercom (Intercom); o Grupo de Trabalho de Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); o Núcleo de Pesquisa Associação Nacional dos Pós-Graduação em Comunicação (Compós); o Projeto de Leitura Crítica da Comunicação da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) e o Grupo TVER, criado pela atual ex-apresentadora de televisão, Marta Suplicy, com a proposta de refletir sobre a responsabilidade social e pública da televisão – e que se direciona para a temática de produção e educação para os meios.

Toschi (2004, p. 100) também destaca a produção de Maria Luiza Belloni, denominada Programa Formação do Telespectador, surgido em 1993, para ser trabalhado por alunos de 1º grau em escolas públicas de Brasília, Rio de Janeiro e Florianópolis. O Programa Formação do Telespectador é um *kit* de materiais pedagógicos (de vídeo e impressos) que apresenta, com irreverência e humor, diversos temas sobre programas televisivos, visando despertar nos adolescentes o interesse em refletir sobre suas relações com a televisão (BELLONI, 2005, p. 68). De acordo com Belloni (2005, p. 68), o programa é uma experiência de educação para a mídia que tem o objetivo de formar crianças e adolescentes “para o uso ativo e crítico da televisão, através da iniciação do público jovem para a percepção consciente e a discussão crítica das mensagens televisuais”.

De acordo com Toschi (2004, p. 101), as experiências apresentadas “são acompanhadas de muitas outras associações, ONGs, grupos de estudiosos e pesquisadores, intelectuais, professores de educação básica que estão desenvolvendo ações de leitura crítica da comunicação”. Daí em diante, fundamentada em experiências e teorias que expressam o poder das mídias, em especial, a das múltiplas mediações de Martín-Barbero (1995) e Orozco (1997), Toschi (2004) organiza as ações educativas em três categorias, exploradas a seguir.

A primeira das categorias – a dos programas educativos – estabelece que “para vencer os interesses presentes nos programas via mídia, a saída é a produção de programas educativos como o Vila Sésamo, Sítio dom Pica-Pau Amarelo, Castelo Rá-tim-bum e outros mais recentes” (TOSCHI, 2004, p. 101).

A segunda, chamada de *educomunicação* ou de *mídia-educação*, parte da compreensão de que “dominar a linguagem dos diferentes meios é uma forma de evitar a característica manipuladora das mídias” (TOSCHI, 2004, p. 102).

Por fim, a terceira modalidade de leitura crítica da mídia visa “transformar qualquer programa veiculado pelas mídias em programas educativos” (TOSCHI, 2004, p. 102). Trata-se da modalidade de educação para as mídias, que parte dos programas existentes ainda que considerados de má qualidade, “questiona os conteúdos, a linguagem da mídia, reflete sobre as emoções que suscita para [...] propor a racionalização do processo receptivo e de atribuição de significados às mensagens, de maneira coletiva e partindo daquilo que [...] os jovens e as crianças têm visto na televisão brasileira” (TOSCHI, 2004, p. 102).

Essa última proposição, que incorpora a modalidade “de compreender como se produz a mídia”, é assumida neste estudo sobre a cultura da mídia vivenciada por jovens do ensino médio, pois, como Toschi, também se entende aqui que “a mediação é fundamental para a educação para os meios”, pois sem a qual “os telespectadores ficam à mercê das técnicas de linguagem que os envolvem” (TOSCHI, 2004, p. 102).

1.4 Educação para as mídias ao longo da vida

Gonnet, que também trabalha o conceito de educação para as mídias, procura defini-lo claramente, diante do que chama de “incompreensões quando não se conhece a genealogia de seu emprego” (2004, p. 22). Segundo Gonnet (2004, p. 22), a fórmula *educação para as mídias* se refere a um uso nascido em torno dos anos 1960, em âmbito internacional, especialmente na Unesco, que trata de problemas da educação.

Nessa época, as previsões dos especialistas se voltavam para a visível explosão da comunicação de massa, especialmente da televisão e, de acordo com Gonnet (2004), de modo confuso, eles abordavam o que segue:

a capacidade desta nova ferramenta mágica de alfabetizar em grande escala populações privadas de estruturas de ensino e de equipes de pessoal qualificado; a reticência de professores em aceitar a televisão como uma abordagem legítima do saber; a necessidade de abordagens críticas em face dos riscos de manipulação das mídias em geral [...] (GONNET, 2004, p. 23).

Apesar disso, o autor apresenta sua própria definição de educação para as mídias, como sendo “o estudo e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas” (GONNET, 2004, p. 23). Para Gonnet, esse conceito é diferente da estratégia de utilização dos meios no auxílio ao ensino e à aprendizagem em outros campos de conhecimento, tais como as matemáticas, a ciência e a geografia. Assim, afirma Gonnet: “Dito de outro modo, entende-se, em primeiro lugar, por *educação para as mídias* uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo)” (2004, p. 23).

Em seu estudo sobre a educação para as mídias, Gonnet (2004, p. 27) traz a concepção de *educação ao longo da vida*. Tal concepção aparece, segundo ele, “como uma das ‘chaves de entrada no século XXI’”, superando a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Nesse contexto, afirma o autor, “as mídias aparecem nesta ótica como uma ferramenta excepcional de ligação, ao mesmo tempo como uma passarela entre gerações e como um instrumento de atualização de conhecimento” (GONNET, 2004, p. 97).

Para Gonnet (2004, p. 98), “essa educação ao longo de toda vida exige que se tenha aprendido a aprender”. A afirmação dele remete ao trabalho sobre as quatro aprendizagens, elaboradas pela Comissão da Unesco e consideradas por Delors (1999, p. 89-100) fundamentais para, ao *longo de toda vida*, serem de algum modo para cada indivíduo, “os pilares do conhecimento”.

O primeiro deles é *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão. De acordo com Delors aprender para conhecer supõe, antes de tudo, “aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (1999, p. 91). Assim Delors (1999) acentua:

Desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão frequente, prejudicam de fato o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento de apreensão. Esta aprendizagem da atenção pode revestir formas diversas e tirar partido de várias ocasiões da vida (jogos, estágios em empresas, viagens, trabalhos práticos de ciências...). (DELORS, 1999, p. 91.)

O segundo pilar apontado por Delors (1999, p. 93), que parece indissociável do primeiro, é *aprender a fazer*, que está direcionado para as noções de qualificação e de competência diante do meio envolvente.

O terceiro pilar descrito por Delors (1999, p. 97) é *aprender a viver juntos*. Acerca deste pilar, Delors observa:

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. (DELORS, 1999, p. 97.)

O quarto e último pilar de aprendizagem que Delors (1999) sugere é o *aprender a*

ser, vista como essencial e integrante das três precedentes. Para esta, Delors pontua:

Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 1999, p. 98).

A formulação de Delors (1999) se faz oportuna nesta investigação, na medida em que atravessa uma série de situações vividas na atualidade pelos sujeitos pesquisados, entre as quais estão a violência, a força do mercado e das mídias, as mudanças nas formas de aprendizagem, o surgimento de novos saberes e os desafios por que passam instituições como a escola.

Portanto, cabe atender ao chamado de Delors (1999, p. 100) para o fato de que os quatro pilares da educação não se apoiam em uma fase da vida ou em um único lugar, mas principalmente em tempos e áreas da educação. Importante se faz atentar às pistas e recomendações desse autor, a seguir elencadas, para uma educação ao longo de toda a vida e apontadas, de forma fragmentada, para o século em que estamos:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. Aprender a fazer, [...] no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – [...] – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. (DELORS, 1999, p. 100)

Com base nesses pilares da aprendizagem, Gonnet (2004, p. 98) considera que, “a partir do conceito de educação para as mídias ao longo da vida, cada um de nós estará apostando na apropriação das mídias como um bem cultural a preservar, a desenvolver, a criticar, em uma atenção superior à comunicação da coletividade”.

No tocante à *formação ao longo da vida*, Belloni (2005, p. 23) considera que essa formação é um campo novo que se abre e requer a contribuição de todos os atores sociais e “especialmente uma forte sinergia entre o campo educacional e o campo econômico, no sentido de promover a criação de estruturas de formação continuada mais ligadas aos ambientes de trabalho”.

Para Belloni (2005, p. 23), isso significa que “os sistemas de educação terão necessariamente que expandir sua oferta de serviços, ampliando seus efetivos de estudantes em formação inicial e criando novas ofertas de formação continuada”. Belloni reconhece, no entanto, que essa expansão e essas mudanças na estrutura de ensino “parecem dificilmente realizáveis sem transformações profundas no atual modelo de ensino superior, baseado no uso intensivo de mão de obra altamente qualificada – professor na sala de aula, com um número reduzido de alunos [...]” (BELLONI, 2005, p. 23).

Por fim, Gonnet (2004, p. 101) sentencia que o caráter particularmente inovador das experiências educativas centradas nas mídias, reside na repartição dos papéis de professor e de aluno(a). Assim, conclui Gonnet (2004, p. 102): “Aprender as mídias é o prolongamento ‘natural’ dos saberes de base. Tanto mais necessário que se acredita já saber”.

1.5 Mediações, mídia e educação

A relação da mídia com a educação se dá neste estudo com a reflexão sobre as formas de mediação existentes tanto no campo da educação como no da mídia. Nesse contexto, as formulações de Martín-Barbero e Orozco acerca das mediações promovem um encontro teórico adequado à discussão em que se busca compreender a cultura da mídia expressa por alunos e alunas do ensino médio no ambiente escolar.

Martín-Barbero e Muñoz (1992, apud BACCEGA, 2003) falam o que são as mediações ao afirmar:

[...] são esse lugar a partir do qual é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que se produz na televisão não atende unicamente às necessidades do sistema industrial e às estratégias comerciais, mas também às exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver. Estamos afirmando que a televisão não funciona sem assumir – e, ao assumir, legitimar – as demandas que vêm dos grupos receptores; mas, por sua vez, não pode legitimar essas demandas sem resignificá-las em função do discurso social hegemônico. (MARTÍN-BARBERO; MUÑOZ, 1992, p. 20 apud BACCEGA, 2003, p. 20).

Vendo a questão das mídias como sendo um assunto intrínseco aos educadores, Setton (2010, p. 110) sugere que se faça uma reflexão sobre as relações de interdependência e de articulações entre a educação familiar e a escolar, assim como sobre as das mídias, a partir da proposta de mediação formulada por Martín-Barbero. De acordo com Setton (2010, p. 71), discordando das investigações que se dedicam a interpretar as audiências apenas a partir do poder das indústrias culturais, Martín-Barbero propôs compreender a construção do significado pela audiência como resultado de uma confrontação e uma negociação de muitos atores produtores de cultura.

Segundo ele, os estudos de recepção devem enfocar os locais dos quais se pode observar e compreender a interação entre as lógicas da produção e a da recepção das mensagens da cultura da mídias. Ele chama esses processos de *mediações*, ou seja, interações de sentidos, a partir de lutas e ou aceitação, resistência e ou transformação dos significados das mensagens, porque são esses procedimentos que reúnem e dinamizam as negociações entre diferentes lógicas culturais.

Nascido na Espanha e radicado na Colômbia há muitos anos, Martín-Barbero¹¹ dedica-se à investigação de questões ligadas à comunicação social, tendo trabalhos realizados em vários países, com destaque os da América Latina. Neste percurso de reflexões sobre as relações entre emissor e receptor de mensagens nos tempos atuais, Martín-Barbero (2006, p. 196) diz ser no campo da comunicação que as invenções tecnológicas acham sua forma, ou seja, “o sentido que vai tomar sua *mediação*, a mutação da modernidade técnica em potencialidade socialmente comunicativa”. Desta forma, defende esse autor:

Estamos afirmando que as modalidades de comunicação que neles e com eles aparecem só foram possíveis na medida em que a tecnologia materializou mudanças que, a partir da vida social, davam sentido a novas relações e novos usos. Estamos *situando* os meios no âmbito das mediações, isto é, num processo de transformação cultural que não se inicia nem surge através deles, mas no qual eles passarão a desempenhar um papel importante a partir de um certo momento – os anos 1920 (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 197, grifo do autor).

Aprofundando-se nessa temática das mediações, Martín-Barbero (2006, p. 294-295) apresenta como hipóteses três *lugares* de mediação feita pela televisão na América

¹¹ É doutor em Filosofia pela Universidade de Louvain (Bélgica) e pós-graduado em Antropologia e Semiótica.

Latina, as quais são: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. Assim, Martín-Barbero explica as hipóteses que apresenta da seguinte forma:

Em vez de fazer a pesquisa a partir da análise das lógicas de produção e recepção, para depois procurar suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das mediações, isto é, dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 294).

Em sua reflexão, Martín-Barbero centra-se na televisão, por vê-la no centro das transformações provenientes da informática e por se afirmar convencido de que, “se o meio sofre o processo de numerosas mudanças, a *mediação* a partir da qual esse meio opera social e culturalmente não parece estar sofrendo, na América Latina, modificações de fundo” (2006, p. 294, grifo do autor). Todavia, esse autor amplia sua reflexão sobre outros meios e propõe que se abandone o *mediacentrismo*¹², vez que “o sistema da mídia está perdendo parte de sua especificidade para converter-se em elemento integrante de outros sistemas de maior envergadura, como o econômico, cultural e político” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 294).

Na concepção de Setton (2010), para se levar a fundo a reflexão acerca das relações entre emissor e receptor, Martín-Barbero convida a pensar essas relações a partir da “realidade da cultura das mídias, compreendendo detalhadamente os muitos aspectos que estão em interação (mediação/negociação) no processo comunicativo” (p. 74).

Em sua reflexão, observando o processo de recepção como um “lugar novo”, e que, como tal, precisa ser repensado, Martín-Barbero (2002) instiga estudiosos e pesquisadores a irem a campo em busca do verdadeiro papel do receptor no processo comunicacional, para tirá-lo do lado oculto em que se encontra. Assim, Martín-Barbero (2002, p. 55) afirma que “a verdadeira proposta do processo de comunicação e do meio não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio – como muitos dos aparatos que compramos e que trazem consigo seu manual de uso – transmite ao receptor”.

Dessa forma, Martín-Barbero (2006, p. 294) sugere que em vez de se fazer a pesquisa a partir da análise das *lógicas* de produção de recepção, deve-se partir das

¹² No sentido empregado por Martín-Barbero (2006, p. 295), *mediacentrismo* é entendida como centralidade da mídia na sociedade.

mediações, isto é, “dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão”. Nesse sentido, Setton (2010) pontua que, pensando as culturas dos grupos e a cultura das mídias como processos de construção de sentido, Martín-Barbero (2006) aponta a necessidade de se compreender os contextos sociais, a posição e a situação de poder das culturas locais (sociedades modernas ou tradicionais, ricos ou pobres, centrais ou periféricas).

Como Martín-Barbero, Setton (2010, p. 75) entende que o público consumidor de mensagens midiáticas “não se reduz a uma massa de pessoas passivas”. Ao contrário, “essa massa se agrupa em segmentos de acordo com suas bagagens cultural, moral e étnica” que são específicas (Setton, 2010, p. 75). Nesse sentido, a sugestão de Martín-Barbero (2006) se mostra providencial a este estudo, que visa compreender expressões da cultura das mídias por estudantes do ensino médio.

Este contexto parece dar lugar às reflexões de Benjamin (1983), destacadas por Setton (2010, p. 108), para quem, a partir das discussões daquele autor, “as múltiplas linguagens e os conteúdos que as mídias nos oferecem exploram novas sensibilidades, provocam mudanças em nosso aparelho perceptivo e cognitivo, bem como estimulam alterações no processo de aprendizado de todos nós”. Dessa forma, Setton (2010, p. 108) defende que, para os educadores, “é interessante observar como as novas gerações têm familiaridade com os controles remotos, telefones celulares e, sobretudo, com as mídias, e seus programas interativos”.

Preocupado com as práticas pedagógicas de professores da escola pública e democrática, notabilizando-se por tentar unir a teoria e a pesquisa à prática dos professores, Libâneo¹³ (1998, apud TOSCHI, 2010) defende a importância de a docência assumir o ensino como mediação – a aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor. Assim, ele afirma:

Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula a realidade vivida (p. 7).

¹³ Graduado em filosofia e doutor em educação, é conhecido no meio educacional pelas contribuições teóricas que produz na área, escrevendo sobre teoria da educação, didática, política educacional e escola pública.

Ao tratar da dupla mediação no processo educativo, Toschi (2010) defende que, no triângulo pedagógico – no qual cada vértice refere-se, respectivamente, ao professor, ao aluno e ao saber –, é o professor que faz a mediação na relação do aluno com o saber. Porém, essa pesquisadora considera que, no tempo atual, “em que as tecnologias digitais e a Internet trazem uma dimensão nova ao conhecimento, tornando mais democrática a sua produção, mais rápida a sua disseminação” (p. 175), a relação descrita no triângulo é alterada; ou seja, altera-se a relação pedagógica, assim como os processos cognitivos dos ensinantes e dos aprendentes. Toschi (2010, p.175) refere-se a ensinantes e aprendentes “porque ambos, professores e alunos, exercem simultaneamente a ação de ensinar e aprender”.

Assim, Toschi (2010, p. 176) explica que analisar as mediações na perspectiva dos processos de ensinar e aprender implica entendê-la em sua dupla mediação, qual seja a do professor e a do meio a que o estudante tem acesso. Com essa formulação, Toschi (2010) propõe a forma de espiral, na qual não há centros, e os agentes educativos articulam-se juntos.

Trazendo a mediação para o campo da comunicação, Orozco (2005) ocupa-se em refletir sobre a influência da televisão a partir da mediação cognitiva, afirmando que, embora ativo, o telespectador “não está isento de mediações que provêm das suas próprias capacidades, história e condicionamentos genéticos e culturais específicos” (OROZCO, 2005, p. 32). De acordo com Orozco (2005, p. 32), a mediação cognitiva foi teorizada como “Esquemas mentais” na Psicologia do Conhecimento, ou como “Repertórios”, nos Estudos Culturais. Numa perspectiva integral da recepção, Orozco (2005, p. 32) defende que é possível tematizar esse tipo de mediação como *scripts*, definido nos trabalhos de Durkin (1985) como “uma representação mental ordenada de uma sequência de eventos, dirigida à obtenção de uma ou várias metas”.

Para Orozco (2005), diferentemente dos esquemas mentais ou dos repertórios, os *scripts* se focam na atuação dos sujeitos. Conforme a noção de Orozco (2005), um *script* define sequências específicas para a ação e para o discurso, para o que se tem de fazer e dizer em um cenário social e em momento determinado, desta feita, prescrevendo para o atuante, formas adequadas, culturalmente aceitas para a interação dele com os outros.

Neste primeiro capítulo, introduzi o debate acerca da centralidade da cultura das mídias na sociedade – de mercado e globalizada – a partir do resgate do termo *indústria*

cultural no contexto da sociedade de consumo, e trouxe o conceito de convergência de mídias, que é um fenômeno do mundo tecnologizado atual. Também enfatizei a importância de pensar a cultura das mídias no ambiente escolar, reproduzindo, na sequência, a abordagem teórica de Braga e Calazans (2001) acerca das interfaces existentes entre a mídia e a educação.

Nesse contexto, trouxe as contribuições de Jacquinet (1998) a respeito da dicotomia entre um *saber midiático* e um *saber escolar*; a perspectiva de mídia-educação formulada por Belloni (2005); destaquei ainda algumas experiências de educação para as mídias – temática que toma corpo entre teóricos da América Latina e que se notabiliza mais com o surgimento das novas mídias –, buscando unir a educação e os meios, a partir de Toschi (2004); e tratei da proposta de educação para as mídias ao longo da vida, com Gonnet (2004). No contexto de mídia e de educação, acentuei os quatro pilares de aprendizagem, conforme Delors (1999), e destaquei a reflexão sobre mediação, com Martín-Barbero (2006). Parto, agora, para o segundo capítulo, em que trato das categorias *cultura*, *mídia* e *juventude*, apoiada pelos principais pensadores dessas categorias.

CAPÍTULO 2 – CULTURA, MÍDIA E JUVENTUDE: UMA PRODUÇÃO EM 3D¹⁴

O multiculturalismo insurgente, portanto, faz parte da “pedagogia dos oprimidos” (Freire, 1972) que ajuda o oprimido a ver sua própria opressão, dar nome a seus opressores e articular os objetivos e as práticas de libertação.

(Douglas Kellner – 2001)

Neste capítulo apresento o tripé cultura, mídia e juventude, categorias que têm centralidade na sociedade contemporânea. Nessa interação conceitual, esses termos vêm interligados, dadas suas interfaces com o tema que se desenvolve, ou seja, a cultura das mídias que é vivenciada por estudantes, do ensino médio de uma escola pública, os quais, em idade juvenil, estão a viver seu processo de formação pessoal e intelectual.

Referenciada em um dos objetivos específicos desta investigação, que é caracterizar o jovem e a cultura das mídias no contexto atual, trabalho com os conceitos-chave das categorias que constituem o objeto de estudo a partir da perspectiva teórica – relevantes ao meu estudo – de autores, pensadores e pesquisadores desses campos do saber, os quais, dialogando entre si, sustentam a discussão e abrem caminhos à compreensão sobre a cultura das mídias que é expressa pelos sujeitos pesquisados. O conceito de cultura das mídias pertinente a esta investigação será o de Santaella (2003), que reflete sobre as complexidades desse novo momento histórico. Assim, focado na cultura e nas mídias, chego a um olhar sobre as juventudes e suas conexões com o mundo atual.

2.1 Em busca de compreensões

Para a cultura, depois de passar por uma discussão entre Thompson, Laraia e

¹⁴ São imagens de duas dimensões (altura e largura), elaboradas de forma a darem a ilusão de serem três. Com o auxílio de óculos especiais, que transmitem imagem diferente para cada olho, uma representação gráfica leva o cérebro a criar a ilusão de profundidade. O auxílio da computação gráfica também pode dar a impressão de profundidade. No presente estudo, a produção em três dimensões, além de ser real como teoria e práticas sociais e culturais, visa tratar das três temáticas – cultura, mídia e juventude –, em igualdade de importância, dada a sua inter-relação com a cultura das mídias.

outros, me amparo nas interpretações de Geertz (1989, p.27), para ver um sujeito de pesquisa, como “o Homem, com letra maiúscula”, que deve ser visto “por trás”, “debaixo”, ou “além” dos seus costumes. Assim, enxergo as manifestações dos sujeitos de pesquisa e me atento para fatores como o de estar em processo de formação como indivíduo.

Para a mídia, estão estudiosos como Lima, Guazina, Setton (2010, p. 9) e outros, que buscam apresentar um conceito para esse termo. Nesse universo teórico, resgato os estudos de Adorno e Horkheimer, sobre a indústria cultural; de Humberto Eco, referente aos apocalípticos e integrados e de Edgar Morin, sobre a cultura de massa e a sociedade complexa.

Por fim, chego a Martín-Barbero, que optou por focar os locais de onde se pode observar a interação existente entre a produção e a recepção das mensagens da cultura das mídias; portanto, contrário às investigações de recepção dedicadas a interpretar as audiências apenas a partir do poder das indústrias culturais. Falando sobre os estudos de Martín-Barbero, Setton (2010, p. 71) explica que este propõe compreender a construção do significado pela audiência como resultado de uma confrontação e uma negociação de muitos atores produtores de cultura.

Trata-se, como acentua esta autora, do processo que Martín-Barbero (2006) chama de mediações, ou seja, os procedimentos de interações de sentidos, a partir de lutas, aceitação, resistência e transformação dos significados das mensagens, possibilitando a ressignificação das negociações entre as lógicas culturais. Assim, a discussão sobre a cultura das mídias será tratada por Martín-Barbero (2006), Santaella (2003), Kellner (2001), Setton (2010) e Sarlo (2004).

Nessa reflexão sobre a cultura, a mídia e, neste contexto, a cultura das mídias, estará a categoria juventude, termo que recebeu a categorização no início do século XX e vem alargando conteúdos, não sem polêmicas, as quais virão à tona nas formulações de Dayrell (2001, 2003, 2004, 2006 e 2009), Sposito (2009), Nascimento (2002 e 2002a), Camacho (2004) e outros, assim como os dados oficiais sobre esse segmento da população.

Muitos pesquisadores já se dedicaram a pensar sobre os temas que este estudo levanta, acima mencionados, e oferecem oportunidade de saber que não somente os produtos e bens culturais, mas, também, a cultura das mídias, se faz presente na vida das

pessoas. Os meios e equipamentos de ontem – como teatro, cinema, rádio, jornal, novelas, programas de televisão, filmes, documentários, desenhos animados, seriados, minisséries, musicais e videoclipes –, bem como os de hoje – computadores, câmeras fotográficas e filmadoras, smartphones, videogames, PlayStation, CD, DVD, pen drives, MP3 e MP4, discos blu-ray e celulares que convergem mídias e tecnologias – formam elementos do mundo da cultura das mídias.

Todos eles são compartilhados entre os sujeitos pesquisados, numa relação lúdica de entretenimento, diversão e informação com dispositivos novos e antigos, que carregam simbolismos, ideologias, linguagens e imagens, as quais se aproximam e se distanciam. São jogos de relações – de facilidade e proximidade – que os processos multimidiáticos de hoje propiciam, gerando outras relações sociais.

2.2 Uma discussão sobre cultura

Há mais de 500 anos, o homem busca formar um conceito sobre o que venha a ser cultura, mas ainda não há consensos. Neste estudo, resgato um pouco dessa busca a partir de Laraia que, partindo da discussão sobre um grande dilema, “a conciliação da unidade biológica e a grande diversidade cultural da espécie humana” (2009, p.10, grifo do autor), faz um apanhado dos conceitos formulados sobre o termo cultura, desde as manifestações iluministas até as concepções modernas. Nesse apanhado teórico, esse dilema se mantém como tema central nas polêmicas acerca dos diferentes comportamentos existentes entre os povos.

Passo às formulações de Thompson (1995, p. 165), que também dissecou o conceito de cultura ao longo do tempo e conclui que, ainda que se possa haver pouco consenso em relação ao significado do conceito em si, há uma concordância: o estudo dos fenômenos culturais é uma preocupação de importância central para as ciências sociais como um todo. A partir desses autores, chego às formulações de Geertz (1989) sobre a interpretação das culturas, que dá fôlego a este estudo. Parto, então, à formulação de Morin (1977), que, na reflexão sobre o espírito do tempo, mostra a armadilha em que se enreda a palavra cultura.

Familiarizado com diversas culturas, observadas ao pesquisar várias tribos¹⁵ indígenas brasileiras, Laraia (2009, p. 13) inicia o tema cultura afirmando que “desde a Antiguidade, foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens, a partir das variações dos ambientes físicos”. Professor emérito da Universidade de Brasília (UnB), reconhecido por suas pesquisas e estudos antropológicos, especificamente na área de Etnologia Indígena, Laraia (2009, p. 17) introduz as persistentes teorias que atribuem capacidades específicas inatas a raças ou grupos humanos. Dessa forma, Laraia (2009) lembra que, ainda que as pesquisas tenham mostrado que o nível de aptidões mentais é o mesmo em todos os grupos étnicos, muita gente ainda acredita, entre outras coisas, “que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses” (LARAIA, 2009, p. 17).

Laraia (2009, p. 25) destaca que entre o final do século XVIII e início do século XIX, o termo germânico *kultur*, era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto palavra francesa *civilisation* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Para esse autor, ao sintetizar os termos *kultur* (germânico) e *civilisation* (francesa), no vocábulo inglês *culture*, Tylor (1958) definiu cultura como sendo “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1958, apud LARAIA, 2009, p. 25).

Conforme Laraia (2009, p. 28), em 1871, Tylor definiu cultura como sendo “todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética [...]”. Porém, Laraia (2009, p. 27) observa que, decorrido mais de um século desde essa definição de Tylor, era de se esperar que existisse hoje um razoável acordo entre os antropólogos a respeito do conceito de cultura. No entanto, ao contrário disso, Laraia entende que todas as definições formuladas posteriormente à de Tylor “serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito” (LARAIA, 2009, p. 27).

Dedicando-se à análise do conceito de cultura e, nesse contexto, passando por

¹⁵ Tribos que Laraia pesquisou: Surui, Akuáwa e Xerente, da bacia do Tocantins, Kamayurá, do Alto Xingu, e Kaapor, dos rios Gurupi e Turiaçu.

uma série de pesquisadores do tema, Laraia (2009, p. 25) percorre os caminhos trilhados por autores como Turgot, Malinowski e Leslie White, além de Tylor, na tentativa de encontrar uma formulação que se aproxime do que venha a ser cultura nos dias de hoje.

Assim, Laraia (2009) lembra que Turgot (1727-1781) oferece o seguinte conceito:

Possuidor de um tesouro de signos que tem a faculdade de multiplicar infinitamente, o homem é capaz de assegurar a retenção de suas ideias eruditas, comunicá-las para os outros homens e transmiti-las para os seus descendentes como uma herança sempre crescente (p. 26).

Para Laraia (2009), eliminada a palavra erudita, a afirmação de Turgot poderia ser considerada uma aceitável definição do conceito de cultura, vez que estaria no patamar daquelas que foram formuladas, posteriormente, por Malinowski e White.

Ao passar por estes e mais uma série de estudiosos da cultura, Laraia (2009, p. 54) centra-se em algumas ideias sobre a origem dessa temática, acentuando o mais destacado antropólogo francês, Claude Lévi-Strauss, pensador que considera que a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma.

Para Lévi-Strauss, lembra Laraia (2009, p. 54), esta seria “a proibição do incesto, padrão de comportamento comum a todas as sociedades humanas. Todas elas proíbem a relação sexual de um homem com certas categorias de mulheres (entre nós, a mãe, a filha e a irmã)”. A abordagem de Lévi-Strauss, como traça Laraia (2009), se enquadra na perspectiva que considera a cultura como sistemas estruturais, ou seja, “a perspectiva que define cultura como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana” (p. 54).

Ao se introduzir nas teorias modernas sobre a cultura, Laraia (2009, p. 59) lembra que uma das tarefas dos antropólogos modernos tem sido a reconstrução do conceito de cultura. Nesse contexto, entre as teorias idealistas modernas, Laraia (2009) traz ao debate aquela construção que considera cultura como sistemas simbólicos. Desenvolvida nos Estados Unidos, nessa teoria destacam-se dois antropólogos: David Schneider e Clifford Geertz, considerado um dos maiores antropólogos da atualidade.

As formulações de Geertz, que respaldam este estudo, buscam uma definição de homem baseada na definição de cultura; logo, refutando a ideia de forma ideal de homem, advinda do iluminismo e da antropologia clássica. Laraia (2009, p. 62) destaca que, para Geertz, a cultura deve ser considerada “não um complexo de comportamentos

concretos mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções [...] para governar o comportamento”. Dessa forma, como ressalta Laraia (2009), Geertz entende que todos os homens são considerados geneticamente aptos para receber um programa “e esse programa é o que chamamos de cultura”. Na opinião de Laraia (2009, p. 62), essa formulação permitiu a Geertz afirmar que “um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação de que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só!”.

Laraia (2009, p. 63) ainda se estende sobre o trabalho de Geertz, destacando que este autor considera que os “símbolos e significados são partilhados pelos atores (os membros do sistema cultural) entre eles, mas não dentro deles”. Portanto, são públicos e não privados. Entende Laraia (2009, p. 63) que, assim procedendo, Geertz “considera que a antropologia busca interpretações” e termina por afirmar que “a interpretação de um texto cultural será sempre uma tarefa difícil e vagarosa”.

Firmando-se, enfim, na dinâmica da cultura, Laraia (2009, p. 94) se arrisca a afirmar que as sociedades não são estáticas; logo, se modificam, sejam em ritmos mais acelerados ou menos acelerados, seja por grandes catástrofes, por revoluções políticas ou ainda por inovações tecnológicas. Assim, traz à tona, um trecho do Manifesto sobre aculturação, que é o resultado de um seminário realizado em 1953, na Universidade de Standford, em que os signatários assumem a existência de um contínuo processo de modificação.

Outro autor que fortalece a discussão sobre o conceito de cultura é Thompson (1995), que, na elaboração de uma Teoria Social da Comunicação de Massa, se propõe a ofertar um referencial crítico, que vai desde o contexto sócio-histórico dos fatos até o processo de produção, transmissão e recepção das formas simbólicas “que permeiam o mundo social” (THOMPSON, 1995, p. 7).

Para Thompson (1995, p. 165), muitos analistas que concordam que o estudo dos fenômenos culturais é crucial para as ciências sociais como um todo “pensam assim, porque a vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural”. Ou seja:

Ela é, também, uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram

entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e que recebem (THOMPSON, 1995, p. 165).

Assim Thompson (1995) sugere que se pense o estudo dos fenômenos culturais como o estudo do mundo sócio-histórico, envolvendo as maneiras “como expressões significativas de vários tipos são produzidas, construídas e recebidas por indivíduos situados em um mundo sócio-histórico” (p. 165). Acredita Thompson (1995) que, pensado assim, de forma ampliada, o conceito de cultura se refere a uma variedade de fenômenos e a um conjunto de interesses que são, hoje, compartilhados por estudiosos de áreas que vão desde a Sociologia e a Antropologia até a História e a Crítica Literária.

Todavia, afirmando que o conceito de cultura não tem sido usado sempre dessa forma, Thompson (1995, p. 167) traça a história do uso desse conceito contando que os primeiros usos nos idiomas europeus preservaram algo do sentido original da cultura, que significava, fundamentalmente, o cultivo ou o cuidado de alguma coisa, tal como grãos ou animais. Thompson (1995) conta que, a partir do início do século XVI, o sentido original passou da esfera agrícola para o processo do desenvolvimento humano, do cultivo da mente. Segundo ele, o uso independente do substantivo cultura, referindo-se a um processo geral ou ao produto deste processo, não era comum até o fim do século XVIII e início do século XIX, período em que a palavra cultura era usada como um sinônimo para a palavra civilização ou, em alguns casos, em contraste com ela.

Ressaltando a presença do espírito do Iluminismo europeu e a crença no progresso da Era Moderna, Thompson (1995, p. 168) explica que o termo “civilização” foi usado, no fim do século XVIII, na França e na Inglaterra, “para descrever um processo progressivo de desenvolvimento humano, um movimento em direção ao refinamento e à ordem, por oposição à barbárie e à selvageria”. Nesses dois países, o uso das palavras cultura e civilização se sobrepuseram, passando progressivamente a significar o desenvolvimento humano de tornar-se culto ou civilizado.

Como conta Thompson (1995), na língua alemã, essas palavras eram contrastadas, de tal forma, que *zivilisation* adquiriu uma conotação negativa, sendo associada à polidez e ao refinamento das maneiras, e *kultur*, uma significação positiva, referindo-se “a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas” (THOMPSON, 1995, p. 168).

Thompson lembra que, comumente usado em trabalhos que buscavam oferecer histórias universais da humanidade, o uso do termo cultura foi particularmente forte na

literatura alemã, em trabalhos de estudiosos como Adelung, Herder, Meiners e Jenisch, sendo geralmente usado no sentido de “cultivo, melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo” (THOMPSON, 1995, p. 169).

Thompson também recorda a mais conhecida dessas primeiras histórias, que foi a obra¹⁶ de J. G. Von Herder, que, embora crítico do etnocentrismo, preservou algumas das ênfases de seus contemporâneos, preferindo falar em culturas, no plural, e chamando a atenção para as particularidades dos diferentes grupos, nações e períodos. Esse novo sentido de culturas, falado no plural, como ressalta Thompson, foi adotado e elaborado, no século XIX, por Gustav Klemm e E. B. Tylor, entre outros, e estimularam o desenvolvimento da Antropologia.

Assim, Thompson (1995) classifica o conceito de cultura que emergiu no final do século XVIII e início do século XIX, sob uma articulação dos filósofos e historiadores alemães, como a “concepção classista”. Como destaca Thompson (1995) essa concepção pode ser definida da seguinte maneira: “cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (1995, p. 170, grifo do autor).

Compreendendo que o conceito de cultura não poderia carregar o peso desses pressupostos por muito tempo, Thompson (1995, p. 170) conta que “a mudança decisiva aconteceu no final do século XIX, com a incorporação do conceito de cultura à nossa disciplina emergente – a antropologia”. Nesse processo, segundo Thompson (1995, p. 170), o conceito de cultura foi “despojado de algumas de suas conotações etnocêntricas e adaptado às tarefas da descrição etnográfica”. Assim, Thompson (1995, p. 170) ressalta que “o estudo da cultura estava agora menos ligado ao enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa e mais ligado à elucidação dos costumes, práticas e crenças de outras sociedades que não as europeias”.

Ao destacar que o conceito de cultura teve tanta centralidade na literatura antropológica, Thompson (1995, p. 171) passa a descrever dois usos básicos desse conceito, os quais são: a concepção descritiva e a concepção simbólica de cultura. Na concepção descritiva, Thompson (1995) identifica o trabalho de Klemm, ressaltando

¹⁶ Publicada originalmente entre 1784 e 1791.

que, no contexto inglês, o contraste entre cultura e civilização não era tão marcante como no da Alemanha. Dessa forma, Thompson (1995) ressalta que Tylor empregou os termos de maneira intercambiável, oferecendo, no início de sua obra *Primitive culture*¹⁷, esta definição clássica:

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. A condição da cultura, entre as diversas sociedades da espécie humana, na medida em que é passível de ser investigada nos princípios gerais, é um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação humanos. (THOMPSON, 1995, apud, TYLOR, p. 171)

De acordo com Thompson (1995), a definição de Tylor contém os elementos-chave da concepção descritiva de cultura, pois conforme essa concepção, a cultura pode ser vista como o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, arte etc., que são adquiridos pelos indivíduos como membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente. Dessa forma, Thompson (1995, p. 172) afirma: “Estas crenças, costumes etc., formam um ‘todo complexo’ que é característico de uma determinada sociedade, diferenciando essa sociedade de outros lugares e épocas diferentes”.

Para Thompson (1995), da forma como emergiu dos escritos de Tylor e de outros, a cultura era vista como a viga mestra de uma disciplina científica emergente, preocupada com a análise, a classificação e a comparação dos elementos constitutivos das diferentes culturas. Entretanto, Thompson (1995) observa que a cientifização do conceito de cultura “não eliminou a ênfase primitiva na ideia de progresso”, inscrevendo-a, em muitos casos, num marco referencial evolucionista. Para Thompson (1995, p. 172), isso é evidente no trabalho de Tylor, para quem, segundo aquele autor, “as condições culturais de sociedades diferentes eram vistas como ‘estágios de um desenvolvimento ou evolução, cada um como resultado de uma história prévia, e prontos a fazer sua parte adequada na moldagem da história do futuro”.

Conforme Thomposn (1995, p. 172), “além de analisar, classificar e comparar, o estudo da cultura deveria buscar, segundo Tylor, reconstruir o desenvolvimento das espécies humanas, tendo em vista reorganizar os passos que levaram da selvageria à vida civilizada”. Por isso, ressalta Thompson (1995, p. 172), “a preocupação de Tylor

¹⁷ O principal trabalho de Tylor, *Primitive culture*, foi publicado em dois volumes, em 1871. Tylor era professor da Univerisdade de Oxford.

com o que chama de ‘sobrevivência na cultura’, isto é, com aqueles resíduos de formas culturais prévias que persistem no presente e que atestam as origens primevas e bárbaras da cultura contemporânea”.

Depois de caracterizar essa visão como a “concepção descritiva” da cultura, Thompson (1995, p 173) resume essa concepção como segue:

A cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade; e o estudo da cultura envolve, pelo menos em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos (THOMPSON, 1995, p. 173).

A partir de então, Thompson (1995, p. 174) introduz-se na formulação da concepção simbólica da cultura, ressaltando a constância do caráter simbólico da vida humana na reflexão entre os filósofos interessados e entre os usuários envolvidos no desenvolvimento das ciências sociais e humanas. Segundo Thompson (1995, p. 175), “no contexto da antropologia, esta reflexão tomou a forma de uma elaboração daquilo que pode ser descrito como ‘concepção simbólica’ da cultura”. Essa concepção foi esboçada na década de 1940 por White em seu trabalho *A Ciência da cultura*.

Destacando que a concepção simbólica da cultura foi posta recentemente no centro dos debates por alguns antropológicos, entre os quais Thompson (1995, p. 174) destaca Geertz, cuja obra *A Interpretação das Culturas* “representa uma tentativa de delinear as implicações desta concepção para a natureza da pesquisa antropológica”.

Thompson (1995, p. 175) avalia que a preocupação dominante em Geertz está nas questões de significado, de simbolismo e de interpretação. Desta forma, Geertz (1989, p. 4, apud, THOMPSON, 1995, p. 175), assume a cultura como “teias”, de significados na seguinte frase:

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias, e sua análise; portanto, não como sendo uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa, à procura dos significados.

Para Thompson (1995, p. 175), que, como Geertz, entende a cultura como “hierarquia estratificada de estruturas significativas”, as análises da cultura ou “os escritos etnográficos dos antropólogos sobre a cultura, “são interpretações de interpretações, abordagens de segunda ordem, por assim dizer, sobre um mundo que é já constantemente descrito e interpretado pelos indivíduos que compõem esse mundo

(THOMPSON, 1995, p. 175). Desta forma, acentua Thompson (1995, p. 176), “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social, isto é, registra-o por escrito”, transformando um evento da condição de passageiro, transitório, em um “texto duradouro, fixo”.

Thompson (1995) considera a abordagem interpretativa de Geertz, sobre o estudo da cultura, de grande interesse, por representar um desenvolvimento dentro da antropologia, “que converge em certos aspectos com desenvolvimentos em outros pontos das ciências sociais e humanas” (THOMPSON, 1995, 176). Com base nessa abordagem, Thompson (1995) descreve a “concepção simbólica”, que é diferente da concepção descritiva, como segue:

Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p. 176, grifo do autor).

Mesmo tecendo críticas ao trabalho de Geertz, Thompson (1995) considera que sua obra oferece a mais importante formulação do conceito de cultura que emerge da literatura antropológica, e diz que Geertz, “reorientou a análise da cultura para o estudo do significado e do simbolismo e destacou a centralidade da interpretação como uma abordagem metodológica” (THOMPSON, 1995, p. 177).

Em sua obra, tentando evitar a noção de “relativismo cultural” e a de “evolução cultural”, comum nas ciências sociais, Geertz (1989, p. 27) vai guiando o presente estudo sobre a cultura da mídia, que buscará procurar “nos próprios padrões culturais os elementos definidores de uma existência humana na qual, embora não constante na expressão, é ainda diferente no caráter”.

Geertz (1989, p. 25) pondera que “[...] a ascensão de uma concepção científica da cultura significa, ou pelo menos estava ligada à derrubada da visão da natureza humana dominante do iluminismo, [...] e sua substituição por uma visão não apenas mais complicada, mas enormemente menos clara”. Para ele:

A enorme e ampla variedade de diferenças entre os homens, em crenças e valores, em costumes e instituições, tanto no tempo como de lugar para lugar, é essencialmente sem significado ao definir sua natureza. Consiste em meros acréscimos, até mesmo distorções, sobrepondo e obscurecendo o que é verdadeiramente humano constante, o geral, o universal – no homem (GEERTZ, 1989, p. 26).

Tomando como base essa compreensão de Geertz (1989), este trabalho usará o conceito de cultura interpretado por esse autor, que busca chegar a um conceito de cultura a partir de um conceito de homem, compreendido como ser variado. Diz ele:

É na compreensão dessa variedade – seu alcance, sua natureza, sua base e suas implicações – que chegaremos a construir um conceito da natureza humana que contenha ao mesmo tempo substância e verdade, mais do que uma sombra estatística e menos do que o sonho de um primitivista (GEERTZ, 1989, p. 37).

Neste estudo, tentando interpretar Geertz (1989, p. 38), diz-se que o homem não pode ser definido apenas por suas habilidades inatas, nem tão somente por seu comportamento real, “mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas”.

Enfim, será procurando ver esse homem em sua variabilidade cultural – no caso em tela, os jovens deste estudo – que se pretenderá compreender a cultura da mídia por estes expressa no ambiente escolar. Essa compreensão se dará a partir da interpretação do texto, como proposto por Geertz (1989, p. 33), porém, na perspectiva da cultura como “mecanismo de controle” que se inicia “com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade”.

Sobre a discussão do conceito de cultura, Martín-Barbero (2006) também contribui com este estudo, refletindo a posição dos dois lados – antropologia e sociologia – até aqui discutida, dizendo:

Na tardo modernidade em que hoje vivemos, a separação que instaurava aquela dupla ideia de cultura é, de um lado, obscurecida pelo movimento crescente de especialização comunicativa da cultural, agora organizado em um sistema de máquinas produtoras de bens simbólicos ajustados a seus públicos consumidores (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 13).

Assim, Martín-Barbero (2006) conclui:

É o que hoje faz a escola com seus alunos, a televisão com suas audiências, a igreja com seus fiéis ou a imprensa com seus leitores. E, de outro lado, é toda a vida social que, *antropologizada*, torna-se cultura. Como se a máquina da racionalização modernizadora que separa e especializa – impossível de ser detida, estivesse girando, patinando, em círculos, a cultura escapa a toda compartimentalização, irrigando a vida social por inteiro (MARTÍN-BARBERO (2006, p. 14).

Assim, este autor (2006, p. 20) assume que busca reconhecer que os meios de comunicação constituem hoje, espaços-chave de condensação e intersecção de múltiplas redes de poder e de produção cultural.

2.3 Debates sobre o conceito de mídia

Media é o plural latino de médium, e mídia, utilizada comumente no Brasil, é a forma como se pronuncia a palavra media em inglês (CITELLI, 2000, p. 19). No percurso feito em busca do conceito da palavra mídia, termo tão usado nos campos da comunicação e da política, teve-se a impressão de que sobre essa palavra, também ainda não há consensos. Em estudo no qual discute o conceito de mídia que as pesquisas em Comunicação e em Ciência Política no Brasil estão usando, Guazina constata que “o uso generalizado da palavra mídia é recente” (2007, p. 49).

Segundo Guazina (2007, p. 62), nessas pesquisas, o conceito de mídia ainda é caracterizado por múltiplos significados, constituindo-se em um conceito-ônibus¹⁸, que carrega sentidos ligados ao passado de mero instrumento, canal ou meio de comunicação, insuficientes para se compreender as complexidades de seu lugar de indústria e instituição no mundo contemporâneo. Assim, Guazina (2007, p. 50) acentua que é no encontro entre a Comunicação e as Ciências Sociais que a mídia tem sido mais estudada – e citada – entre os acadêmicos do campo da Comunicação no país, ainda que não tenha sido objeto de uma conceituação mais consistente.

Para Guazina (2007), a despeito da falta de uma discussão conceitual consistente sobre o termo mídia, nada impediu seu uso constante. Ao contrário, como essa pesquisadora acentua, as mudanças históricas na Comunicação e a sofisticação do aparato tecnológico contribuíram para o fortalecimento do uso do termo mídia como sendo “um conceito-ônibus que pode significar uma ampla gama de fenômenos, acontecimentos e transformações que envolvem a política, o jornalismo, a publicidade, o marketing, o entretenimento, nos diferentes meios” (GUAZINA, 2007, p. 55).

¹⁸ Sobre este termo, Guazina (2007, p. 23) explica: “Parodiando Bourdieu (1997), que se referiu aos fatos-ônibus (ônibus no sentido de *para todo mundo*) apresentados na televisão, que “formam consenso, que interessam a todo mundo, mas de um modo tal que não tocam em nada importante”.

Guazina (2007, p. 62) admite que “os cientistas políticos resistem em utilizar a mídia como categoria importante em suas análises, em parte por dificuldades teóricas, em parte por problemas de ajuste à metodologia tradicional”. Por fim, Guazina (2007) externa sua esperança de que o movimento em torno das novas institucionalidades, que possibilitaram investigações sobre temas como os movimentos sociais e de gênero, “impulsionem os estudos sobre a mídia no processo político brasileiro e contribuam para uma inter-relação cada vez mais produtiva com a Comunicação” (GUAZINA, 2007, p. 62).

Em âmbito maior, Gonnet (2004, p. 16) afirma que não existe uma definição única da palavra mídia, pois “trata-se de um vocábulo que foi constantemente enriquecido ao longo das últimas décadas”, chegando, às vezes, a “designar conceitos muito afastados uns dos outros”. Assim, Gonnet (2004) cita Francis Balle, que define mídia “como o equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão” (GONNET, 2004, p. 16).

Mas Guazina (2007) lembra que, em tempos de globalização e pós-globalização, com a convergência das mídias, principalmente, no setor de comunicações [...], “passou-se a estudar o conjunto de meios enquanto indústria da comunicação” (p. 54), compreendendo as empresas e suas rotinas próprias.

Ao tratar da mídia e do desenvolvimento das sociedades modernas, Thompson (2004, p. 47) resgata o histórico das transformações “complexas”, “variadas” e “contingentes”, ocorridas no mundo, desde a Idade Média até os primórdios da Era Moderna, que afetaram regiões da Europa e, conseqüentemente, de outras partes do mundo. Foram transformações econômicas, políticas, institucionais, culturais e tecnológicas que, conforme o Thompson (2004, p. 47) causaram impactos que passaram, paulatinamente, a ser sentidas “muito além dos centros urbanos em expansão e dos emergentes estados da Europa”.

Dentre essas transformações, esse autor evidencia aquelas ocorridas no mundo da comunicação, a partir da invenção da impressão. Segundo Thompson (2004), os modelos de comunicação e interação se transformaram de maneira profunda e irreversível. Conforme o autor, essas mudanças tinham uma base cultural muito clara, que era “o desenvolvimento das organizações da mídia que apareceram primeiramente na segunda metade do século XV e foram expandindo suas atividades” (THOMPSON, 2004, p. 49). Na visão do autor, atentando às atividades e produtos dessas organizações,

e examinando como elas foram recebidas e usadas pelos indivíduos, “teremos uma visão mais pertinente nas transformações culturais associadas ao nascimento das sociedades modernas” (THOMPSON, 2004, p. 49).

Assim, segue Thompson (2004) historiando o surgimento das indústrias da mídia, do século XV ao estado moderno, ou estado-nação, ou ainda estado nacional, como se concebe hoje, chegando às mudanças havidas na organização social do poder simbólico que foi “a mudança da escrita para a impressão e o conseqüente desenvolvimento das indústrias da mídia” (THOMPSON, 2004, p. 53) a partir da invenção de Gutenberg, em torno de 1440. Segundo Thompson (2004, p. 54), o advento da indústria gráfica representou o surgimento de novos centros e redes de poder simbólicos que geralmente escapavam ao controle da igreja e do Estado. No percurso histórico, esse autor destaca três tendências centrais do desenvolvimento das indústrias da mídia, desde o século XIX, que são: “1) a transformação das instituições da mídia em interesses comerciais de grande escala; 2) a globalização da comunicação; e 3), o desenvolvimento das formas de comunicação eletronicamente mediadas” (THOMPSON, 2004, p. 73).

Thompson (2004) encerra o tema sobre a mídia e a sociedade moderna com a seguinte conclusão:

O ambiente da mídia que nos foi legado pelos desenvolvimentos dos séculos XIX e XX ainda sofre hoje contínuas transformações. [...] Estes desenvolvimentos estão criando um novo cenário técnico em que a informação e o conteúdo simbólico podem se converter rapidamente e com relativa facilidade em diferentes formas. Eles oferecem muito maior flexibilidade, tanto no manuseio da informação quanto na sua transmissão (THOMPSON, 2004, p. 76).

Voltando ao artigo de Guazina (2007, p. 57) ressalta-se que esta pesquisadora destaca a definição de mídia formulada por Lima (2003), que ela considera ser mais precisa do que esta palavra significa atualmente nos estudos encontrados. Eis o entendimento de mídia, segundo Lima (2003, apud GUAZINA, 2007, p. 57):

O conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana. Vale dizer que a mídia implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação mediatizada. [...]. Concretamente, quando falamos da mídia, estamos nos referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada

comunicação de massa (LIMA, 2003, ¹⁹).

A tentativa desse autor em definir mídia a partir de sua referência a um conjunto de meios – tais como rádio, televisão, jornais, revistas, cinema e as mais novas instituições tecnológicas da chamada comunicação de massa se mostrou adequada como conceito para suprir o presente estudo, que tem como os formadores da cultura das mídias atual os dispositivos e seus artefatos.

De acordo com Setton (2010), o conceito de mídia é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, ao lazer e à informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Na compreensão de Setton (2010, p. 14), o conceito de mídia engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação.

Para Setton (2009 p. 63-64), mídia é todo “aparato material e simbólico relativo à produção e veiculação de mercadorias de caráter cultural”. Essa autora considera como aparato simbólico, o que segue:

O universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte tecnológico como livros, CDs, vídeos, computadores, etc.; todo o conteúdo e todas as técnicas expressos nas revistas em quadrinhos, em novelas, filmes, publicidade, hipertextos e espaços virtuais, ou seja, a totalidade da produção de cultura (material e simbólica), que chega até nós pela mediação de uma tecnologia eletrônica ou digital sejam elas as emissoras de TV, rádio, Internet ou mesmo as impressas (SETTON, 2009, p. 63-64).

A concepção sobre o termo mídia, apresentada até então neste estudo, pode não atingir consensos, mas se enquadra nos propósitos de compreender traços da cultura das mídias que são expressos por estudantes no espaço escolar. Nesse sentido, fazendo valer as recomendações de Setton (2010, p. 110), entende-se que a questão das mídias é um assunto para educadores, pois “articular a prática pedagógica com a crítica em relação à parceria no processo de formação das futuras gerações é trabalhar na direção de uma educação mais completa”, ou seja, de uma educação para as mídias.

¹⁹ Todos os grifos dessa citação estão no artigo da pesquisadora Guazina.

2.3.1 A cultura das mídias

Ao refletir sobre as complexidades desse novo momento histórico, Santaella (2003, p. 24) formula um conceito de cultura das mídias, que, conforme adverte, “não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual ou cibercultura de outro”, mas é, sim, “uma cultura intermediária, situada entre ambas”.

O conceito de Santaella (2003, p. 24), de que a cultura das mídias é “uma cultura intermediária”, situada entre a cultura de massas e a cultura virtual ou cibercultura, se faz pertinente neste estudo. Pesquisadora de temas como Comunicação, Semiótica Cognitiva e Computacional, Estéticas Tecnológicas e Filosofia e Metodologia da Ciência, Santaella (2003) introduz sua definição de cultura das mídias nos processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais.

Para compreender as passagens de uma cultura à outra Santaella (2003, p. 24) faz uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações, a saber: “a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital”: “[o]s meios de comunicação [...] são capazes [...] de propiciar o surgimento de ambientes socioculturais” (SANTAELLA, 2003, p. 24). A autora chama essa divisão entre as eras culturais de “formações culturais”, visando transmitir a ideia de que não se trata de períodos culturais lineares, mas de períodos ligados a um processo cumulativo de complexificação, no qual “uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

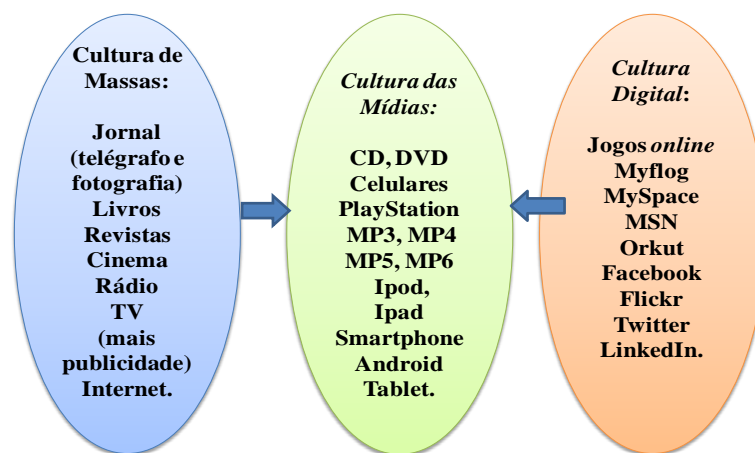
Santaella (2003) pondera que pode haver algo de McLuhan em sua postulação, mas esclarece que, diferentemente daquilo que se passou a ser considerado mcluhiano, defende a não ênfase nos meios e nas mídias em si e traz à baila outras determinações, geralmente ocultadas pelo fetiche das mídias. Entre essas determinações, está “aquela que é central à comunicação e à cultura é a determinação da linguagem” (SANTAELLA, 2003, p. 25).

Ainda de acordo com Santaella (2003, p. 25), considerando-se que as mídias são conformadoras de novos ambientes sociais, “pode-se estudar sociedades cuja cultura se molda pela oralidade, então pela escrita, mais tarde pela explosão das imagens na

revolução industrial-eletrônica etc.”. Nesse percurso, destaca Santaella (2003, p. 26), surgem no campo das mídias novos equipamentos e dispositivos que possibilitaram o emergir de uma cultura do disponível e do transitório, como fotocopiadoras, videocassetes, aparelhos para gravação de vídeos, walkman e walktalk. São esses processos comunicativos – tecnologias, equipamentos e linguagens –, criados para atuar em circulação, que Santaella (2003, p. 27) considera “constitutivos de uma cultura das mídias”. Desta forma Santaella (2003) diz que chama de cultura das mídias os processos comunicacionais que tiveram início nos anos 1970, com a convivência da TV com outras máquinas.

Conforme exposto acima, por cultura de massas pode-se definir os seguintes dispositivos: jornal (que trouxe o telégrafo, a fotografia e a publicidade), livro, revista, cinema, rádio, TV e Internet. Os elementos que formam a cultura das mídias são aqueles elementos intermediários, ou seja, CDs, DVDs, celulares, PlayStation (1, 2 e 3) 20, MP3, MP4, MP5 e MP6, Ipod, Ipad, smartphones e Android Tablet. Os componentes da cultura digital/virtual são os jogos on-line, MyFlog, MySpace, MSN, Orkut, Facebook, Flickr, Twitter e LinkedIn, propiciados pelas tecnologias disponíveis que são web, wireless, wi-fi, bluetooth, Blu-Ray²¹, Google plus etc.

Figura 2 – Estrutura das culturas de massa, das mídias e digital



Fonte: organizado pela autora, 2011.

²⁰ Console de *video game*, criado pela Sony no Japão (1994) e nos Estados Unidos (1995). Tornou-se muito popular com a criação de um acessório, o cartão de memória (*memory card*), para salvar dados e dar continuidade aos jogos. O mais recente console, o PS3, tem tecnologia avançada que permite tocar músicas, reproduzir filmes etc. em alta definição (HD).

²¹ Novo formato de disco digital sucessor do DVD.

De acordo com Santaella, “a cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de ‘cultura das mídias’” (2003, p. 24). Nesse caminho, Santaella (2003) conclui que, mesmo vivendo misturadas, as culturas de massas, das mídias e a cultura digital, apresentam características próprias. Com esse raciocínio, Santaella explica que, contrariamente à cultura das mídias, a cultura de massas “é produzida por poucos e consumida por uma massa que não tem poder para interferir nos produtos simbólicos que consome” (2003, p. 53). Por seu lado, a cultura das mídias inaugurou, conforme Santaella (2003, p. 53), uma dinâmica de tecido nas relações das mídias entre si, possibilitando aos seus consumidores “a escolha entre produtos simbólicos alternativos”. Santaella (2003) também situa uma diferença entre a cultura das mídias e a cultura digital, que é a convergência das mídias, própria da cultura digital.

Santaella (2003) avalia terem sido esses processos comunicativos que tiraram os indivíduos da inércia da recepção de mensagens impostas de fora e os treinaram para a busca da informação e do entretenimento. Assim assevera a autora: “foram esses meios e os processos de recepção [...] que prepararam a sensibilidade dos usuários para a chegada dos meios digitais cuja marca principal está na busca dispersa, alinear, fragmentada, mas certamente [...] individualizada da mensagem e da informação” (SANTAELLA, 2003, p. 27).

Sobre a cultura das mídias, Setton (2010, p. 108) afirma que, “como uma cultura híbrida, a cultura das mídias se alimenta de outras naturezas culturais”, ou seja, as mensagens veiculadas pela cultura das mídias “se constituem em um conjunto de símbolos, mitos e imagens que dialogam com a vida cotidiana e a vida imaginária de todos nós” (SETTON, 2010, p. 107-108). Desta feita, Setton (2010) chama a atenção para que a produção cultural, incluindo a cultura das mídias, “seja compreendida como um estudo integrado das formas simbólicas– ações, objetos, produções e linguagens – que têm origem na sociedade ocidental e capitalista dos últimos dois séculos (XIX e XX)” (SETTON, 2010, p. 108).

Nesse sentido, um pensar sobre a cultura das mídias contemporâneas vivenciadas por estudantes do ensino médio, permite que se alie às formulações de Kellner, um

estudioso cuja reflexão sobre a cultura das mídias dará sentido de relevância social, cultural, intelectual e teórica ao que aqui se busca. De formação filosófica e voltado a temas relacionados à cultura da mídia, Kellner (2001, p. 133) defende um estudo cultural crítico que demonstre “de que modo os textos culturais produzem identidades sociais e posições pessoais”. Assim, Kellner (2001) aponta o que um estudo pode analisar:

As mensagens e os efeitos da mídia e tentar mostrar como certas figuras e certos modelos e discursos solapam os valores e o *ethos*²² de uma sociedade pluralista, igualitária, democrática e multicultural, ao passo que outros podem preconizar a criação de uma sociedade mais igualitária e democrática (KELLNER, 2001, p. 133).

Kellner (2001) defende que o melhor modo de desenvolver teorias sobre a mídia e a cultura é buscando estudos específicos dos fenômenos concretos contextualizados nas vicissitudes da sociedade e da história contemporâneas. Portanto, para Kellner (2001), para interrogar de modo crítico a cultura contemporânea da mídia, é preciso realizar estudos do modo como a indústria cultural cria produtos específicos que reproduzem os discursos sociais encravados nos conflitos e nas lutas fundamentais da época. Assim, Kellner (2001) defende:

Para isso, é preciso ver de que modo certos textos populares como os filmes *Rocky* ou *Rambo*, o *rap* ou Madonna, os programas policiais de TV ou a propaganda, os noticiosos e as discussões da mídia, [...] articulam posições ideológicas específicas e ajudam a reiterar formas dominantes de poder social, servindo aos interesses da dominação da sociedade ou de resistência às formas dominantes de cultura e sociedade – ou se têm efeitos contraditórios (p. 12).

Segundo Kellner (2001, p. 10), os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e, muitas vezes, não percebida de pedagogia cultural, na medida em que “contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar – e o que não”. Para esse filósofo norte-americano, será de fundamental importância trazer a ideia de que “a cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e

²² Vinda do grego, a palavra *ethos* remete à ideia de um espaço constituído, ordenado e permanentemente reconstruído pelo homem, no qual serão inscritos costumes, hábitos, valores, normas e ações. Essa noção de *ethos* é denominada *costume*, que é a maneira de ser habitual, comum a um determinado grupo humano. Como costume, *ethos* é o modo de ser que procede da vivência comum dos princípios, valores, normas, leis e hábitos que expressam a ideia de bem (universal) partilhada pelos membros de uma coletividade. Dessa forma, *ethos* é, para Denzin e Lincoln (2006, p. 52), um termo “que denota um povo, uma raça ou um grupo cultural”.

comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes” (2001, p. 11).

Como Kellner, Setton (2010) também defende a importância de se pensar a cultura das mídias a partir das mensagens das indústrias midiáticas, porém, a autora adverte que “antes de generalizar falas, imagens e discursos difundidos massivamente pela indústria da cultura como instrumentos ideológicos, é preciso investigar o contexto da produção [...], observar as condições de difusão e recepção das mensagens, bem como o sentido/significado que essas assumem em determinadas circunstâncias” (p. 18), em especial segundo Martín-Barbero e Orozco.

O presente estudo atenta-se à observação de Setton (2010) e vê ressonância em outra defesa de Kellner (2001, p. 10) sobre a importância aprender como entender, interpretar e criticar os significados e as mensagens da cultura da mídia, a partir de um estudo cultural crítico e multicultural que se oponha às formas de sua cultura. Assim, descartando o fenômeno da cultura da mídia como um instrumento de dominação, como apontam outros autores, Kellner (2001) formula uma ideia que se mostra pertinente a este estudo, posto que parte do pressuposto de que a sociedade e a cultura são “terrenos de disputa” e de que as produções culturais “nascem e produzem efeitos em determinados contextos”. Nesse sentido, defende Kellner (2001, p. 13), deve-se analisar a cultura da mídia em sua matriz de produção e recepção como forma de elucidar suas produções e seus possíveis efeitos e usos, bem como os contornos e as tendências dentro do contexto sociopolítico mais amplo.

Desse modo, suas formulações ajudam a refletir como os sujeitos pesquisados neste estudo expressam a cultura da mídia do mundo contemporâneo no seu ambiente escolar. Essa contribuição de Kellner (2001, p. 9) se reforça quando este acentua que, numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e, muitas vezes, não percebida de pedagogia cultural, que contribui para ensinar os indivíduos a se comportar, a escolher o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar, ou não.

Com essa reflexão, Kellner (2001, p. 83) defende a necessidade de se ensinar como ler, desconstruir, criticar e usar a cultura da mídia, pois considera que muitos indivíduos hoje em dia “se sentem profundamente envolvidos por tudo o que a mídia faz”, chegando a ponto de discutir com paixão seus pontos de vista. Esse autor acredita que aprendendo a ler e a criticar a mídia, os indivíduos poderão se fortalecer em relação

à mídia e à cultura dominantes, e, assim, “aumentar sua autonomia diante da cultura das mídias bem como adquirir mais poder sobre o meio cultural” (p. 9), como se poderá ver mais adiante na fala de alguns entrevistados.

Para Setton (2010), a cultura das mídias é uma realização que tem origem na sociedade ocidental e capitalista dos últimos dois séculos (XIX e XX), tendo tanto sua emergência como seu desenvolvimento ligados a uma nova ordem política e econômica específica da modernidade. Ou seja:

Nasce como produto da industrialização, surge como desdobramento das necessidades de uma sociedade urbana, com grande concentração de grupos sociais de diferentes procedências. Sua emergência se dá no início dos anos 1930, nos EUA, a partir de um investimento maciço em dinheiro, determinação política e a necessidade de integrar um mercado consumidor (p. 32).

Setton (2010) defende que é preciso tomar o fenômeno da cultura das mídias nas dimensões da produção, difusão e recepção, tendo em mente que somente com a articulação desses três elementos “será possível penetrar na complexidade do fenômeno da cultura das mídias” (SETTON, 2010, p. 39). Porém, em sintonia com o que diz Kellner (2001), Setton (2010, p. 40) adverte que, ao se enfatizar uma dessas dimensões, devem-se evitar leituras unilaterais e simplistas, pois “considerar a realidade do fenômeno midiático exige que não se tome partido por uma ou outra visão”, não emitindo juízos de valor e concebendo o fenômeno da cultura das mídias “como essencialmente ambíguo e contraditório”.

Para Setton (2010), a cultura das mídias sendo transmitida pelos dispositivos de uma educação informal— ou seja, ainda que não trabalhem conscientemente com a intenção de transmitir um corpo de valores e prescrições comportamentais— são altamente poderosas, pois, dado o seu “grande poder de penetração, a cultura das mídias desenvolve estratégias educativas subliminares, “constituindo-se em importantes parceiras da família e da escola na contemporaneidade” (SETTON, 2010, p. 110).

Sarlo (2004) oferece ajuda a esta reflexão abrangente de análise sobre a cultura da mídia a partir de um arsenal teórico, em que direciona sua crítica à escola, advertindo o(a) pesquisador(a) que a debilidade atual dessa instituição, “é um dos piores obstáculos para a construção de uma cultura comum que não se apóie somente na comunidade imaginária construída pelos meios de comunicação de massa” (SARLO, 2004, p. 104).

Assim, Sarlo (2004) fortalece a argumentação dentro desta reflexão, em que o

campo da educação e a mídia estão interligados, afirmando:

Se se quer criar condições para a livre manifestação dos diferentes níveis culturais de uma sociedade, a primeira dessas condições deve ser a garantia de um acesso democrático aos armazéns onde estão guardadas as ferramentas: forte escolaridade e amplas possibilidades de opção entre diferentes ofertas audiovisuais que concorram com a repetida oferta dos meios capitalistas, tão iguais a si próprios quanto as mercadorias que produzem (SARLO, 2004, p. 122).

Nesse sentido, considerando que a cultura das mídias é resultado de um processo historicamente específico, socialmente datado e em andamento, Setton (2010) também ajuda, chamando atenção para a necessidade de que a produção cultural, incluindo a cultura das mídias, seja compreendida “como um estudo integrado das formas simbólicas – ações, objetos, produções e linguagens [...]” (SETTON, 2010, p. 10).

No entanto, falar em cultura da mídia requer que se retome um conceito que, embora considerado já superado, torna-se inevitável neste estudo: o da indústria cultural. O conceito de indústria cultural nasce em texto de Horkheimer e Adorno, já mencionado, em que, segundo Martín-Barbero (2006, p. 73), esses autores “buscam pensar a dialética histórica que, partindo da razão ilustrada, desemboca na irracionalidade que articula totalitarismo político e massificação cultural como as duas faces de uma mesma dinâmica”.

Autor que tem a realidade latino-americana como campo prioritário de investigação, Martín-Barbero (2006) lança olhar ferino à obra de Horkheimer e Adorno, afirmando:

Os trabalhos da Escola de Frankfurt induziram a abertura de um debate *político* interno: no início porque suas ideias não se deixavam usar politicamente com a facilidade instrumentalista à qual de fato se prestaram outros tipos de pensamento de esquerda, e mais tarde porque paradoxalmente fomos descobrindo tudo o que o pensamento de Frankfurt nos impedia de pensar por nós próprios, tudo o que de nossa realidade social e cultural não cabia nem em sua sistematização nem em sua dialética (Martín-Barbero, 2006, p. 72).

Para Martín-Barbero (2006, p. 23), o conceito não se dá de uma só vez, mas “parte-se do sofisma que representa a ideia de ‘caos cultural’ [...] e afirma-se a existência de um sistema que regula, dado que a produz, a aparente dispersão”. Por esse raciocínio, Martín-Barbero (2006, p. 73) critica a “unidade de sistema”, para quem esta é enunciada a partir de uma análise da lógica da indústria, na qual se distingue um duplo dispositivo: a introdução na cultura da produção em série, “sacrificando aquilo pelo qual

a lógica da obra se distinguia do sistema social”, e a imbricação entre produção de coisas e produção de necessidades de modo tal que “a força da indústria cultural reside na unidade com a necessidade produzida”; o ponto de contato entre um e outro acha-se na “racionalidade da técnica que é hoje a racionalidade do domínio mesmo” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 73).

Na opinião de Martín-Barbero (2006, p. 73), “a afirmação da unidade do sistema constitui uma das mais válidas contribuições da obra de Horkheimer e Adorno, mas também das mais polêmicas”, posto que, por uma parte “desvela a falácia de qualquer culturalismo ao nos por na pista da ‘unidade em formação da política’”. Para Martín-Barbero (2006, p. 71), a experiência radical que foi o nazismo está sem dúvida na base da radicalidade com que pensa a Escola de Frankfurt, cujos membros, diante do nazismo e de sua tendência ao totalitarismo, não tiveram como fazer economia nem sociologia sem fazer, ao mesmo tempo, filosofia. É o que significa, conforme Martín-Barbero (2006), a crítica e o lugar estratégico atribuído à cultura.

Martín-Barbero (2006) ressalta a importância de seu encontro com os trabalhos de Walter Benjamin, por meio desse debate, e revela o que considera que até então foi pouco revelado quando se fala sobre indústria cultural, nos postulados da Escola de Frankfurt: os desencontros entre Adorno e Benjamin. Assim, afirma: “do interior da Escola, mas em plena dissidência [...], Benjamin tinha esboçado algumas chaves para pensar o não pensado: o popular na cultura não como uma negação, mas como experiência e produção” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 72). Segundo Martín-Barbero (2006, p. 80), a ruptura entre Benjamin e a Escola de Frankfurt está logo no ponto de partida, no fato de Benjamin não investigar a partir de um lugar fixo, pois toma a realidade como algo descontínuo.

Martín-Barbero (2006, p. 80) identifica Benjamin como pioneiro na iniciativa de “vislumbrar a mediação fundamental que permite pensar historicamente a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura, isto é, as transformações do sensorium dos modos de percepção, da experiência social”. De acordo com Martín-Barbero (2006), para Benjamin, “pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica. Não se pode entender o que se passa culturalmente com as massas sem considerar a sua experiência” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 80).

Na sequência do debate, Martín-Barbero (2006, p. 88) ressalta também a

perspectiva de pensamento inaugurada por Adorno e Horkheimer, que passa a se desenvolver nos anos 1960, na França, e, de um modo particular, nos trabalhos de Edgar Morin, por meio de um novo paradigma analítico. Como bem destaca Martín-Barbero (2006), apesar de o título ser filosófico, a obra de Morin, *O espírito do tempo*²³, se empenha numa análise sociológica da cultura. Nesse contexto, a cultura de massas.

Nesta obra, Morin (1977) situa a “metamorfose da cultura de massas” a partir de 1955, ou seu terceiro período, assim afirmando:

O cinema cessa de ser a base da cultura de massas, que perde sua unidade e se torna policêntrica. A indústria cultural não visa mais unicamente aos meios de comunicação de massa, tornando-se também uma indústria do lazer e das férias. A mitologia eufórica do indivíduo privado dá lugar, por um lado, à construção de utopias concretas [...] e, de outra parte, à problemática da vida privada em que a cultura de massas apresenta os problemas do casal, da sexualidade, da solidão, etc. (MORIN, 1977, p. 109).

O autor mostra, dessa forma, que “a cultura de massas se metamorfoseia, se ‘policentriza’”, mas porque corresponde cada vez mais à sociedade que a produz, sendo “o produto do mercado em que se encontram as potências do capitalismo industrial moderno e da civilização burguesa” (MORIN, 1977, p. 112).

Nesse contexto, Martín-Barbero (2006, p. 88) acentua o que significa indústria cultural para Morin: “[...] não tanto a racionalidade que informa essa cultura, quanto ao modelo peculiar em que se organizam os novos processos de produção cultural”. Na avaliação de Martín-Barbero (2006, p. 89), de acordo com a contribuição teórica e metodológica de Morin, “‘indústria cultural’ passava a significar o conjunto de mecanismos e operações através dos quais a criação cultural se transforma em produção²⁴”.

Em seu raciocínio sobre a metamorfose da cultura de massas, Morin (1977) lembra que, em um sentido, o consumo cultural, corresponde ao que dizia Marx, quando afirmava que “o produtor cria o consumidor. [...] Não cria apenas o objeto para a pessoa, mas uma pessoa para o objeto”. Com esse resgate, Morin pondera que a própria afirmação de Marx deixa implícito que “a pessoa, o homem consumidor, não é integralmente criada pelo produtor” (1977, p. 112); ao contrário, ele “é o produto de uma longa e complexa dialética histórica que desenvolve o individualismo moderno no

²³ Esta obra reúne uma série de textos produzidos entre 1968 e 1973.

²⁴ Grifos do autor.

quadro burguês”. Morin (1977, p. 113) finaliza por afirmar que a cultura de massas, hoje, “se estende para fora do estrito campo dos meios de comunicação de massa e envolve o vasto universo do consumo e dos lazeres, da mesma forma como alimenta o micro universo do lar”.

Como identifica Martín-Barbero, a comunicação do real com o imaginário é, para Morin, “a verdadeira mediação, ou seja, a função de meio, que cumpre dia a dia a cultura de massa” (2006, p. 91). Desta forma, afirma Martín-Barbero (2006):

Se uma mitologia “funciona”, é porque dá resposta a interrogações e vazios não preenchidos, a uma demanda coletiva latente, por meios e esperanças que nem o racionalismo na ordem dos saberes nem o progresso na dos haveres têm conseguido extirpar ou satisfazer. A impotência política e o anonimato social em que se consome a maioria dos homens reclama, exige esse suplemento-complemento, quer dizer, uma razão maior de imaginário cotidiano para poder viver.

Martín-Barbero (2006) acentua que em sua obra, Morin (1977) trata da crise do final dos anos 1960, revelando “a irrupção da enzima marginal’ negros, as mulheres, os loucos, os homossexuais, o Terceiro Mundo” (p. 91), que, na visão de Martín-Barbero (2006), traz à tona sua conflituosidade, e põe em crise uma concepção de cultura que é incapaz de dar conta “do movimento, das transformações do sentido do social; tornando caduca uma arte separada da vida ou uma cultura separada da cotidianidade que vinha “conferir e recobrir de espiritualidade o materialismo burguês” (p. 91).

2.4 As juventudes e os seus conceitos

O arcabouço teórico apresentado até então, envolvendo a cultura, a mídia e a educação, foi aos poucos, introduzindo o debate no mundo da categoria *juventude*, dada a evidência de entrelaçamento entre essas categorias, como se verá daqui em diante. Ao abordar sobre juventude, mídias e tecnologias de informação e comunicação (TICs), como temas emergentes, Setton (2009, p. 63) destaca que nos estudos mais recentes “a área de educação é majoritária, [...] seguida de longe pelas ciências sociais”. Grande parte desses estudos, aponta ela, se dedica tanto às velhas como às novas mídias.

Ao estudar a categoria *juventude*, Dayrell (2010) relaciona a formação escolar com a mídia e os jovens no contexto atual e observa que o jovem chega à escola pública com um leque de experiências socioculturais, muito específico e com pouco acesso às experiências mais amplas em termos culturais. Para Dayrell (2010, p. 11), cabe à escola “possibilitar uma ampliação de suas experiências, para que ele descubra as suas potencialidades e possa construir seu projeto de vida”.

A partir do contexto apresentado por Dayrell (2010), se pode questionar: quem é a juventude? Qual é a idade que essa fase da vida humana abrange? A Unesco, por exemplo, adota como juventude o período compreendido pela faixa etária dos 15 e aos 24 anos de idade. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999), a partir da série dos Censos Demográficos brasileiros, é possível avaliar a evolução do contingente de 15 a 24 anos de idade, que “muito embora os efetivos absolutos apresentem uma tendência de crescimento, este experimenta um paulatino processo de desaceleração a partir da década de 70” (p. 10). Segundo o Instituto (1999),

Em 1940, eram 8,2 milhões de jovens neste grupo etário e 30 anos depois estes jovens e adultos jovens já somavam 18,5 milhões. Em anos mais recentes, 1991 e 1996, os respectivos censos populacionais enumeraram 28,6 e 31,1 milhões de pessoas de 15 a 24 anos de idade.

No entanto, de acordo com esse estudo, examinando as variações absoluta e percentual do contingente de jovens de 15 a 24 anos, entre 1991 e 1996, se evidencia o impacto das estruturas etárias passadas sobre a derivada do Censo Populacional 1996. Assim, o estudo mostra que, “se em um período de 11 anos estes jovens incrementaram-se em 3,5 milhões, significando uma variação percentual entre 1980 e 1991 de 13,9%, em apenas cinco anos (1991-1996) este segmento experimentou um acréscimo de 2,5 milhões de jovens, representando um aumento de 8,8%” (p. 11).

No ano de 1996 (IBGE, p. 11), a população juvenil do País contabilizou 31.088.484 pessoas, representando, portanto, 19,8% da população total do País. A conclusão do estudo do IBGE é de que, de acordo com a projeção da população brasileira, o volume de jovens de 15 a 24 anos de idade permanecerá crescendo, muito embora com taxas declinantes já a partir de 2000-2005, chegando a alcançar valores negativos por volta de 2010 (IBGE, p. 14).

Confirmando essa tendência, o Censo Demográfico 2010 (IBGE), ao mostrar a estrutura populacional por sexo e grupos de idade, revela “importantes mudanças ocorridas na estrutura etária da população residente no país nas duas últimas décadas”,

que são os anos de 1991, 2000 e 2010, o que é identificado como “decorrente do contínuo declínio dos níveis de fecundidade observados no Brasil e, em menor parte, da queda da mortalidade no período” (p. 5). A publicação (2010) conclui que:

Reforçando o exposto acima, as pirâmides comparativas do Brasil e das Grandes Regiões indicam que em 2010 a Região Norte é a mais jovem do país, seguida do Nordeste. Sudeste e Sul são as que apresentam estruturas mais envelhecidas, ao passo que o Centro-Oeste tem uma estrutura intermediária, com distribuição etária próxima da média do país (p. 57).

Com os estudos buscados, constatou-se, como afirma Zaneti (2001, p. 26), que não existe uma classificação rígida para a categoria juventude nem tampouco para as etapas da vida do homem, pois estes variam de acordo com diferentes culturas e épocas. Zaneti (2001) cita dois exemplos desse cenário:

1 – A sociedade tradicional camponesa na França parece ter comportado oito categorias: 1) primeira infância (da concepção ao fim do aleitamento); 2) as crianças; 3) a) os jovens, b) as jovens, 4) os [...] recém-casados; 5) os pais e mães de família; 6) os viúvos e as viúvas; 7) os velhos; 8) os falecidos (Britto, 1968, I: 18-19). 2 – A sociedade japonesa reconhece e designa diversas idades da vida: a criança, do nascimento aos seis anos; *shōnen*, o menino e a menina de seis anos a cerca de 15 anos; *seinen*, o rapaz ou moça; enfim, *otona*, as pessoas mais velhas, os adultos. [...] (ZANETI, 2001, p. 26-27).

Como destaca Zaneti (2001, p. 27), atendendo pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (Unesco) e encarregado de caracterizar a juventude do Japão do pós-guerra, Stoetzel considerou critérios baseados em critério fisiológico e socioeconômico, e concluiu com “bastante arbitrariedade” os limites de 15 a 25 anos (apud BRITTO, I, p. 13). Já a Organização Internacional da Juventude define os limites etários de 15 e 24 anos, enquanto a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) – em inglês World Health Organization (WHO) – entre 10 e 20 anos.

Dessa forma, considerando os estudos realizados, a evolução fisiológica, os comportamentos ditados pela cultura, os estudos, o trabalho, a evolução dos meios de comunicação, os direitos de participação política, a maioridade legal e a responsabilidade civil e criminal, Zaneti (2001) adotou a idade mínima de 16 anos e a máxima de 25 anos, para definir a idade do jovem no trabalho que fez acerca da atitude revolucionária da juventude no Brasil. Assim, situando a juventude como “uma etapa de vida do homem, com suas características, qualidades e limitações, com suas perspectivas, sua história” (ZANETI, 2001, p. 28), esse autor acentua:

A partir dos 16 anos os jovens já podem votar, podem inscrever-se para filiação em partido político, podem incluir-se nas Forças Armadas em caso de guerra, etc. Aos 25 anos o jovem, no geral, já concluiu estudos de formação, tem condições de obter um emprego com profissão mais definida e mesmo de casar e/ou construir sua família. Pode, portanto, constituir-se em um cidadão autônomo. Por essas razões parece razoável fixar essa faixa etária como jovem (ZANETI, 2001, p. 28).

Apesar de já haver muitos estudos sobre juventude, a construção de uma categorização desse termo não tem sido fácil, dada a sua dimensão da diversidade. Para Dayrell (2006), por exemplo,

[...] a juventude é uma categoria socialmente construída. Ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais distintos, e é marcada pela diversidade nas condições sociais [...], culturais [...], de gênero e até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se de acordo com as mutações sociais que vem ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere” (DAYRELL, 2006, p. 4).

Neste trabalho, me amparo em Dayrell (2003), que, respaldando Peralva (1997), afirma que a juventude é tanto uma condição social como um tipo de representação. Assim Dayrell (2003) afirma:

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003, p. 41-42).

Zaneti (2001, p. 27), que estudou o tema, diz ter constatado que a definição da idade do jovem cresce em sua complexidade, tendo em vista os diferentes fatores que a envolvem e que não se esgotam apenas com a idade cronológica. Como ela, também constatei que diferentes instituições usaram períodos variados na busca de classificação para a juventude.

Ao compreender a juventude como parte de um processo mais diversificado de constituição de sujeitos, que tem especificidades, Dayrell (2003), afirma:

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse

processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares (DAYRELL, 2003, p. 24).

Na evolução do debate acerca da juventude, com Sposito e outros pesquisadores, Dayrell (2009) faz um esforço para mostrar como esse tema está a ser refletido pela academia. Segundo Sposito (2009, p. 11), no período compreendido entre 1999 e 2006, a temática da juventude aparece na pós-graduação brasileira, nas áreas de Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social. Segundo Dayrell (2010, p. 19), esse dado equivale a 6% da produção na área da educação. Trata-se do segundo balanço sobre o tema, pois o primeiro, realizado em 2002, buscando abranger o período de 1980 a 1998, dedicou-se, tão somente à educação e significa, conforme Dayrell (2010, p. 11), apenas 4,5% do conjunto de pesquisas dessa área.

De acordo com Sposito (2009, p. 11), o privilégio dado a essas áreas, considerando como eixo delimitador os estudos que contemplem uma dominante social, expressão utilizada somente para “delimitar as áreas investigadas no conjunto das disciplinas das Ciências Humanas (Educação e Ciências Sociais) e Ciências Sociais Aplicadas (Serviço Social). Dessa forma, do total de 1.427 dissertações e teses identificadas, 134 delas, não ofereceram condições de serem recuperadas, segundo Sposito (2009, p. 13).

Mesmo assim, conforme a autora (2009), essas pesquisas apresentaram uma diversidade temática, o que obrigou os pesquisadores a fazer escolhas entre aqueles que “apresentaram maior frequência de estudos no universo de trabalhos indexados” (SPOSITO, 2009, p. 13). Assim, o estado da arte no período já mencionado examina os dados achados e tece considerações sobre traços marcantes da produção relativa aos jovens em suas relações com o sistema escolar.

Outros temas são: jovens, sexualidade e gênero; adolescência e processos de exclusão; juventude e trabalho, jovens, mídia e TIC; jovens e negritude; juventude e política; e, por fim, estudos históricos sobre juventude. Sposito (2009, p. 14) admite já existir no Brasil um conjunto de estudos acadêmicos produzidos nos últimos 20 anos sobre os jovens, além de livros, periódicos e relatórios de pesquisa.

Sposito ressalta que refletir sobre a juventude não é privilégio da academia, pois institutos privados, ONGs e esfera pública se ocupam em tratar de diagnósticos e retratos da realidade deste segmento social, construindo uma imagem dos jovens no Brasil. Mesmo assim, Sposito (2009, p. 15) adverte que, se considerado “o conjunto do que já foi produzido nos últimos dez anos, é possível afirmar que a pesquisa sobre juventude no Brasil não pode ser mais tratada como um dado apenas emergente”. Ao contrário, esse campo de estudos precisa ser estruturado e consolidado. O esforço da presente pesquisa segue nessa direção.

Segundo Sposito (2009), o tema juventude alcançou maior visibilidade nos últimos 15 anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. “Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país” (SPOSITO, 2009, p. 17), afirma a pesquisadora, ressaltando estudos dos últimos tempos, em ações de prefeituras, iniciadas no início dos anos 1990, e do governo federal, que surgiram a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ganhando mais visibilidade no governo de Lula, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude. Essas iniciativas “tentam trazer para a arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de ação e de interlocução política” (SPOSITO, 2009, p. 17).

Pesquisar sobre a cultura da mídia em jovens do tempo atual direcionou um olhar ao passado que, com o apoio de diversos autores, fez ver que, ao longo das últimas décadas – entre o final do século XX e início deste século –, a juventude recebeu vários rótulos e conceitos. Tratando das chamadas “crises da adolescência”, Nascimento (2005, p. 49) ressalta os rótulos que foram sendo substituídos por antigos apelidos nesse período e traz à discussão alguns deles como: “A geração Perdida”, dos anos 20; “Juventude Transviada”, dos anos 50; e o “Poder Jovem”, dos anos 60.

Esses apelidos, conhecidos, debatidos e polemizados nas últimas décadas, deram lugar à “Geração Shopping”, que Nascimento (2005) aborda. A partir dessa autora, é possível entender as gerações das últimas décadas, com os rótulos a elas atribuídos. Ao refletir sobre cada década, alguns autores fazem distinção entre o que chamam de “crise na adolescência” e “crise juvenil”, mas todos tratam de conflitos individuais, que, no entanto, têm características de universalidades. Nascimento (2005, p. 47) explica que a crise na adolescência é vista como sendo aquela caracterizada por conflitos individuais,

como transformações da puberdade, próprias do período que se dá na saída da infância para a juventude.

Conforme Nascimento (2005), a crise juvenil se caracteriza mais pelas atitudes de rebeldia e contestação, expressas por força da organização dos jovens em grupos. Para Nascimento (2005, p. 48), a expressão crise não traduz apenas problemas e angústias. Ela adverte para o fato de que “[...] frequentemente, esquecemos que a crise é ruptura e, desta, advém um novo ser”. Este novo ser está presente na geração atual, nascida sob o signo das tecnologias. São, portanto, crianças e jovens multimidiáticos que têm habilidades diversificadas: executam múltiplas tarefas, vivem conectados na Internet, nos videogames e “antenados” em programas de televisão de seu interesse. Conforme identificam Veen e Vrakking (2009), a geração atual, ou seja, o *Homo Zappiens* “aprendeu a usar muito mais sinais para buscar informação do que apenas caracteres, e em um futuro multimídia será obrigatório lidar com essa informação icônica juntamente com os símbolos textuais” (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 54).

2.4.1 Alunos, jovens e cada vez mais conectados

Que novo indivíduo é este? Que crises ele enfrenta? Na escola, que jovem existe no aluno, particularmente aquele de uma periferia de qualquer lugar do Brasil, um País que, apesar dos avanços, ainda não conseguiu resolver seus problemas de desigualdades sociais e econômicas? Ao fazer um longo debate acerca da escola, Camacho (2004, p. 340), conclui por afirmar que, dentre os impactos que a visão de não ver o jovem para além do aluno impõe, pode haver a ruptura da comunicação entre as diferentes gerações e a dificuldade da construção da identificação dos jovens alunos com a instituição escolar. Assim, afirma:

O reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos (CAMACHO, 2004, p. 340).

Segundo Gómez, a escola, entendida como instituição e espaço social onde ocorre a educação formal convencional, pode ser entendida como instância na qual ocorre a

“mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (2001, apud CAMACHO, 2004, p. 327).

Para Camacho (2004), diante das transformações políticas, econômicas e culturais, a escola e os educadores aparecem “isolados, imobilizados, atados e deslocados perante essa avassaladora onda de novos acontecimentos que tornam obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas” (2004, p. 327).

Igualmente a esta instituição, conforme destaca Camacho (2004), outros agentes socializadores, como a família, a igreja e o Estado, também se ressentem do descompasso com as mudanças sociais. Assim, conforme Bango afirma, “[...] desajustes e déficits podem surgir na função socializadora que tradicionalmente cumpriam. Duas coisas podem ocorrer: ou são substituídas ou são postas em conflito com outros agentes de socialização emergentes como os meios de comunicação” (2003, apud CAMACHO, 2004, p. 328).

Conforme a autora, iniciativas de governos têm surgido em forma de medidas compensatórias que, se por um lado, visam “compensar o déficit e o atraso da escola na formação dos jovens”, do outro, “vêm compensar o déficit e o atraso atribuídos aos jovens de classes populares prestando assistência de maneira a garantir [...] condições de exercício de cidadania. Programas e projetos focalizando jovens [...] se constituem em exemplo de ações [...] com o intuito de suprir as brechas deixadas pela escola na socialização de seus jovens alunos” (2004, p. 328).

Essa mesma autora situa o aluno a partir das ideias de Perrenoud (1995, p. 328), que se refere ao estado de aluno como ofício de aluno, o qual “é um dos componentes do ofício de criança, de adolescente ou de jovem porque em todos os casos exercem determinado gênero de trabalho que é reconhecido ou tolerado pela sociedade e do qual retiram os seus meios de sobrevivência”. Dessa forma, com base em Perrenoud (1995) Camacho (2004) aponta várias razões pelas quais considera o ofício de aluno sui generis,:

É menos livremente escolhido que qualquer outro; depende fortemente de um terceiro, não somente nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores [...]; exerce-se permanentemente sob o olhar e o controle de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às mais pequenas modalidades; está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e

dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter (p. 329).

É nesse contexto que entra o jovem, aluno desta escola cuja fragmentação é muito falada, mas que, como observa Camacho (2004), não se fala da visão fragmentada que se tem do educando. Assim, Camacho (2004) questiona:

Como se pergunta como o aluno pode se interessar pelo trabalho escolar quando ele é fragmentado, caótico e desconexo, indaga-se, também, como esse aluno pode se interessar pelo seu trabalho se ele é tratado, nas instituições educativas, como um ser fragmentado, separado e desarticulado? (p. 330).

Segundo Camacho (2004, p. 330), esqueceu-se da lógica do e para se adotar a do ou. Em outras palavras, o aluno é concebido como um aluno ou como criança e muito raramente como jovem, e, sendo assim, é preciso que as propostas pedagógicas sejam pensadas para aquele que é jovem e aluno.

Vê-se, portanto, que os sujeitos focalizados, além de serem alunos, são também e principalmente jovens, estado da vida que é construído social e culturalmente e, portanto, “muda conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural” (CAMACHO, 2004, p. 330).

Aqui se serve das compreensões que rodeiam a categoria juventude que tem oscilado entre duas tendências, a saber:

Aquela que toma a juventude como um conjunto social, cujo atributo principal é ser constituído por indivíduos pertencentes a uma determinada fase da vida (tendência geracional que homogeneiza); Aquela que entende a juventude como um conjunto social necessariamente diversificado, que abrange diferentes pertencimentos de classe, com diferentes parcelas de poder, com diferentes interesses ou diferentes situações econômicas. (CAMACHO, 2004, p. 330).

Dialogando com outros autores (Sposito, 1994; Levi e Schmitt, 1996; Camacho, 2000 e Carrano, 2003), Camacho (2004) lembra que a juventude vem sendo compreendida como uma fase da vida, mas ela aponta haver instabilidades em certas correntes que conferem aos jovens atributos positivos (protagonistas de mudanças sociais) e negativos (irresponsáveis, desinteressados, delinquentes e com problemas de gravidez precoce e recusa à escola).

Fazendo-se porta-voz de Sposito e Carrano (2003, p. 266), Camacho (2004, p. 331) apresenta a distinção que há entre condição e situação juvenil. A primeira seria o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida. A

segunda seria a tradução dos diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos recortes de gênero, etnia e classe.

Amparada em Abad (2003, 2003a), Camacho (2004) mostra três fatores que validam a condição juvenil: O primeiro fator seria o fenômeno de alargamento do período da juventude hoje prolongada até depois dos 30 anos. Segundo as dificuldades enfrentadas pela sociedade atual em propiciar trânsito “linear, simétrico e ordenado da juventude pelo circuito família-escola-trabalho/emprego no mundo adulto” (CAMACHO, 2004, p. 331).

Para Camacho (2004, p. 332), ser jovem atualmente tornou-se prestigioso, tanto que está ocorrendo um processo de juvenilização da cultura. Para ela, essa nova condição juvenil “[...] nos obriga a rever a noção de moratória social que em outros tempos significou um grande avanço na caracterização sociológica da juventude [...]”. Camacho (2004) acentua que estudos sociológicos têm mostrado que a juventude depende de dinheiro e de tempo – de moratória social – para viver um período mais ou menos longo com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Margulis (1996, apud CAMACHO, 2004, p. 332) afirma: “Esse tempo legítimo, proporcionado pela família, diz a autora, é aquele dedicado a estudar e a se capacitar e durante o qual a sociedade os brinda com uma especial tolerância. É um período de permissividade e legitimidade”.

Da mesma forma que reconhece esse processo de juvenilização, com moratória social, Camacho (2004,) também aponta que nessa questão há dois pesos e duas medidas. Ou seja: “[...] quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Conforme acentua Camacho (2004,) “esse ‘tempo livre’ se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza” (p. 332). Nesse processo de juvenilização, mais importante ainda é a categoria de “moratória vital”, que Margulis (1996) aborda, como um complemento da moratória social, e que Camacho (2004) assim destaca:

A moratória vital é o crédito temporal, um algo a mais e que tem vinculações com o aspecto energético do corpo. Essa moratória se identifica com a sensação de imortalidade tão própria dos jovens. Essa sensação e essa forma de se situar no mundo se associam com a falta de temeridade de alguns atos gratuitos, com condutas autodestrutivas que colocam em risco a saúde que eles julgam inesgotável, com a audácia e o lançar-se em desafios e, com a exposição a acidentes, a

excessos e a superdoses (CAMACHO, 2004, p. 332).

Camacho (2004) associa esses excessos, à mitologia da cultura juvenil de valorizar o morrer jovem, ou seja, morrer jovem para não envelhecer, para permanecer sempre jovem e, portanto, ser imortal. Uma moratória que, na visão da autora, é comum a todos os jovens de todas as classes sociais.

Na pesquisa que fez em uma escola municipal localizada em um bairro periférico de Vitória (ES), focado em alunos de duas séries finais (7ª e 8ª) do ensino fundamental, Camacho (2004) investiga as práticas escolares e, referenciada em Abad (2003.2003a), afirma:

A escola vive, hoje, a crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica. Assim ela defende que a inadequação da escola no tratamento aos alunos ocasionada pela falta de visão mais alargada capaz de enxergar os seus destinatários como jovens alunos, pode vir a se constituir num dos fatores responsáveis pelo desencadeamento do fenômeno denominado por Abad de desinstitucionalização da condição juvenil (CAMACHO, 2004, p. 339).

Para Camacho (2004, p. 340), se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece o direito dele à moratória, seja ela social ou moral, decorrendo daí uma “verdadeira intolerância da instituição e de seus representantes às condutas eminentemente juvenis”. É nesse momento que, segundo a pesquisadora, as novas gerações acabam criando novas estratégias. Ou seja, “dentro dos limites do espaço escolar se expressam como alunos na presença dos adultos e como jovens nas suas relações de sociabilidade com seus pares” (CAMACHO, 2004, p. 340).

A realidade, que está além dos muros das escolas brasileira, e que Dayrell (2010) descobriu em sua pesquisa, é um desafio que a juventude enfrenta de Norte a Sul do País. E é o próprio Dayrell (2010, p. 10) que sugere uma saída: “O primeiro desafio é uma mudança na instituição escolar como espaço de socialização. Independentemente da vontade do professor, do aluno e dos pais, existe uma dimensão estrutural que diz respeito às transformações das instituições do mundo contemporâneo”.

Dayrell (2003, p. 40) propõe um olhar sobre os jovens para além dos grupos musicais, buscando compreendê-los como sujeitos sociais que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. Assim, o autor trabalha com a categoria juventude, a partir da compreensão de sua diversidade e constituição histórica e cultural. Dessa forma, amparado em Peralva (1997), Dayrell (2003, p. 41-42) diz entender que “a

juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação”.

Assim Dayrell (2003) entende que se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, “é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo” (DAYRELL, 2003, p. 41-42). Para esse autor, essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais de classe, culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero e das regiões geográficas.

Para Dayrell (2003), a juventude deve ser entendida como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. Para ele, a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Sendo assim, ele afirma: “todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Dayrell (2003, p. 42) assume a definição de sujeito social, a partir da compreensão de Charlot (2000), sobre uma sociologia do sujeito como sendo:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, apud p. 33).

Para Charlot, esse sujeito “[...] age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e em produzido, através da educação” (2000, p. 33).

De acordo com Charlot (2000, apud DAYRELL, 2003) a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele, mas no mundo das relações sociais. Assim, “o homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que se estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere” (p. 43).

Ao concordar com Charlot (2000), de que todo ser humano é sujeito, Dayrell

(2003) ressalta, no entanto, que se deve considerar as várias maneiras de se constituir como sujeito, pois uma delas se refere aos contextos de desumanização, em que o ser humano é “proibido de ser”, principalmente o jovem.

No caso dos jovens que ele estudou, *rappers* e *funkeiros* em universos em que estão se construindo e sendo construídos como sujeitos, o pesquisador assim os descreve: “[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida” (p. 43).

Com essas considerações, Dayrell (2003) assume que tomar os jovens que pesquisou como sujeitos não é apenas uma opção teórica, mas uma posição metodológica e ética na pesquisa e no seu cotidiano de educador –, pois “a experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica” (DAYRELL, 2003, p. 44). Ele conclui afirmando que a escola carrega poucos significados sob o aspecto de espaço de socialização. Por isso, é “uma experiência diante dos seus interesses, que pouco contribui para a sua construção como sujeito” (DAYRELL, 2003, p. 48).

Que traços da cultura das mídias expressam os jovens que nasceram sob o signo da chamada “Geração Internet”, da sociedade contemporânea? O que veem, o que leem, o que escutam, o que assistem? São jovens “conectados”, ou seja, aquele jovem que, conforme o conceito de Morduchowick (2008, p. 14), está incluído. Entende-se por *incluído* aquele que tem acesso às tecnologias e seus produtos e artefatos, bem como vivencia as antigas e novas mídias.

Nesse contexto, o uso das mídias na sala de aula e a reflexão sobre a relação mídias-juventude-escola ganham amplitude. Ao analisar a produção acadêmica entre 1999 e 2006, sobre a relação juventude-escola, Dayrell, Nonato, Dias e Carmo (2009, p. 58) conferem que 92% dos trabalhos são circunscritos à área da educação, mas consideram que a reflexão sobre essa relação se ampliou a partir dos anos 1990, ganhando visibilidade em vários campos. Assim, os autores afirmam que “há uma tendência frutífera em boa parte dos estudos de uma aproximação da Sociologia da Educação com a Sociologia da Juventude” (p. 59).

Os sujeitos pesquisados integram um segmento que está vivendo os efeitos da chamada Revolução Tecnológica, a terceira dos últimos séculos, que Dizard (1998, p.55) a qual identifica nas atuais mudanças tecnológicas das mídias, quando trata da evolução da comunicação de massa.

Dizard (1998, p. 56) refere-se à transição para produção, armazenagem e distribuição de informação e entretenimento estruturada em computadores, processo evolutivo da mídia de massa no qual Dizard (1998) apontou a Realidade Virtual (RV), esta tecnologia inovadora da mídia que se tornaria parte do padrão multimídia. Assim, Dizard (1998, p. 77) sentenciou: a realidade virtual é um novo tipo de interface homem-computador que oferece um mundo de fantasias onde jogos e outros recursos de informação estão à disposição dos consumidores domésticos. Também conhecido como ciberespaço²⁵, a RV permite ao usuário criar e experimentar situações de fantasias que são geradas por computadores carregados com programas interativos. Seus efeitos exclusivos são limitados apenas pela imaginação de cada usuário.

A primeira transformação, lembra Dizard, aconteceu em meados do século XIX, com a introdução das impressoras a vapor e do papel de jornal barato. Assim, Dizard (1998) afirma: “O resultado foi a primeira mídia de massa verdadeira – os jornais ‘baratos’ e as editoras de livros e revistas em grande escala” (p. 55). Dizard (1998, p. 55) situa a segunda transformação no início do XX, com a introdução da transmissão por ondas eletromagnéticas, que foram o rádio, em 1920, e a televisão, em 1939.

Ao longo deste capítulo, visando explorar pistas que pudessem suscitar curiosidades capazes de servir a todos aqueles que se interessam em compreender melhor o mundo atual, juntei pesquisadores, autores e pensadores que pudessem dar suporte ao tripé cultura-mídia-juventude. Neste entrelaçar de ideias, incluí o conceito de cultura das mídias, formulado por Santaella (2003) que – associado à crítica de Kellner (2001) à cultura das mídias – se tornou primordial à investigação feita. Também enriqueci o debate sobre juventude com Dayrell (2006) que, ladeado por outros autores, como Camacho (2004), debate a escola e o jovem para além do aluno, que vive os efeitos da Revolução Tecnológica de que fala Dizard (1998). Por fim, pontuei o conceito de mediações com Martín-Barbero (2006).

²⁵ Termo que este autor tomou de empréstimo do romance de Willian Gibson, *Neuromancer*, de 1984.

No capítulo seguinte, trato da metodologia que adotei para a realização desta investigação sobre a cultura das mídias e apresento os dados colhidos dos sujeitos pesquisados, seguidos de análise e interpretação à luz de autores já mencionados.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA: UM ZAPPING²⁶ PELAS CULTURAS DAS MÍDIAS E JUVENIL

Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação.

(Lévi-Strauss 1975)

Este capítulo constitui-se das descrições sobre as estratégias metodológicas usadas para a investigação acerca da cultura das mídias, ancorada nas abordagens qualitativa e quantitativa, usando como estratégias a organização, a análise e a interpretação dos dados colhidos dos sujeitos pesquisados.

Como já mencionado, os dados sobre expressões da cultura das mídias dos sujeitos pesquisados foram postos neste capítulo por que as informações colhidas evidenciam muitas minúcias para análise e interpretação. Portanto, diferentemente do convencional, essa investigação torna-se original, a partir de suas minudências de dados e informações, a seguir demonstradas.

A participação dos estudantes na pesquisa – respondendo ao questionário, por vontade própria – apresenta-se da seguinte forma: na Turma 1, dos 37 estudantes regularmente matriculados, 27 deles, ou seja, 72%, responderam ao questionário. De forma idêntica, na Turma-2, dos 39 estudantes com matrículas regulares, 24 participaram desta etapa da pesquisa, perfazendo 72% dos integrantes da turma. De acordo com esses dados, 67% dos alunos e das alunas, de ambas as turmas de 1º ano visitadas, decidiram participar da consulta, o que revela o interesse deles em emitir suas posições acerca do tema.

A estratégia de obter dados por meio de um questionário foi positiva para levantar o perfil sociocultural dos sujeitos pesquisados. Porém, o recurso de usar a entrevista individual, no contato direto, no estilo face a face, aprofundou temas considerados importantes pela pesquisadora. No dizer de Lüdke e André (1986), “uma entrevista bem

²⁶ É o movimento de mudança constante de canais de fontes de informação (televisão, *Internet* e *sites* de relacionamento) feita pelo telespectador, ou internauta, por meio de comandos. Neste trabalho, o *zapping* refere-se ao processo de observação e reflexão sobre traços da cultura das mídias que é expressa pelos sujeitos pesquisados neste estudo.

feita [...] pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (p. 34).

3.1 Uma pesquisa com abordagens qualitativa e quantitativa

Na junção das abordagens qualitativa e quantitativa, adoto o ensinamento de Bauer e Gaskell (2002) que, na tentativa de superar a polêmica existente entre as duas perspectivas metodológicas, afirmam não haver “quantificação sem qualificação”, nem “análise estatística *sem interpretação*” (2002, p. 24, grifo do autor).

Dessa forma, ampara-se em formulações de Bauer e Gaskell de que esse tipo de pesquisa “lida com interpretações das realidades sociais” (2002, p. 23-24) e de Minayo quando diz que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares” (1997, p. 21), posto que busca se aprofundar no mundo “de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (2002, p. 21-22). Assim, este estudo utilizou procedimentos próprios dessa abordagem, como forma de buscar, conforme ensina Minayo, “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (1997, p. 24).

A abordagem quantitativa, por sua vez, propiciou a geração de dados estatísticos, para com o uso de recursos manuais, garantindo a elaboração de índices, cálculos, tabelas, quadros e gráficos. Em seu corpo, a presente pesquisa reúne textos produzidos a partir da organização e da análise dos dados colhidos, bem como das reflexões sobre o que foi encontrado, à luz de postulações teóricas estudadas. Segundo Bauer e Gaskell, toda pesquisa social empírica “seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base da investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica” (2002, p. 45).

Neste trabalho, para chegar aos dados, adotei o questionário e a entrevista individual, como instrumentos de pesquisa. A escolha destes instrumentos teve respaldo no que dizem Denzin e Lincoln, ao tratar da pesquisa qualitativa. Segundo esses autores, a abordagem qualitativa envolve o estudo sobre o uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, “que descrevem momentos e significações rotineiros

e problemáticos na vida dos indivíduos” (2006, p. 17). Entre os materiais citados pelos autores, estão: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interpretativos e visuais.

Estes autores acentuam que os pesquisadores dessa área “utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (2006, p. 17). Mas eles salientam, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Dessa forma, Denzin e Lincoln afirmam que geralmente “existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo” (2006, p. 17).

A seguir, algumas considerações sobre cada um dos instrumentos de pesquisa. O questionário é usado como estratégia para levantar o perfil sociocultural dos sujeitos de pesquisa. Segundo Laville e Dionne (1999), para sabermos a opinião de uma população sobre determinada decisão, é preciso interrogá-la.

Assim, Laville e Dionne (1999, p. 183) afirmam que a estratégia de interrogar os indivíduos que compõem essa amostra, a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, [...], sendo que para cada uma das perguntas feitas, deve-se oferecer aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que melhor corresponde à sua opinião.

Com base nesses ensinamentos, foi elaborado um questionário contendo 34 perguntas – fechadas e semiabertas, aplicado em sala de aula para alunos e alunas, na presença de dois professores, sendo um de cada turma. Sobre a representatividade do número de pesquisados, Bauer e Gaskell afirmam que “amostras grandes não garantem representatividade, [pois] tudo depende da lógica do procedimento para selecionar os respondentes” (2002, p. 478).

O outro instrumento de pesquisa, a entrevista individual ou de profundidade, é, conforme Bauer e Gaskell, “uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia” (2002, p. 82). Pelos ensinamentos de ambos, esse tipo de entrevista requer a preparação prévia de um tópico-guia, que está contido no roteiro (Apêndice C), preparado para aplicação deste instrumento, cobrindo os temas centrais e os problemas

da pesquisa.

Neste estudo, a entrevista individual foi aplicada no espaço social da escola, junto a oito, dos 51 participantes do questionário, sendo que, quatro alunas e quatro alunos, se propuseram a conceder a entrevista. Essa representação buscou mostrar o universo total dos sujeitos da pesquisa. Eles são considerados amostras intencionais, pois foram escolhidos considerando as observações feitas durante as visitas à escola, a conversa em sala de aula, feitas no ato de apresentação do projeto e o acatamento às sugestões de alguns alunos e alunas que apontaram nomes para serem incorporados ao grupo social de sujeitos que foram entrevistados individualmente. Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas logo após a saída de cada um das salas onde fizeram suas provas de final de ano.

Depois de ler atentamente as respostas dadas pelos oito respondentes ao questionário, elaborei um roteiro para proceder às entrevistas individuais que apontavam para os seguintes tópicos-guia: cultura das mídias, repertório, vivência com as mídias, escola e Internet, olhar sobre as mídias, cotidiano extra-escolar e manifestações culturais. Esses tópicos-guias, como mencionado na introdução, eram direcionados a *ver um aluno multimídia, a relação escola e Internet, identificar suas expressões, levantar o repertório que eles traziam para dentro do cotidiano escolar, saber que mídia mais curtem ou utilizam em seus estudos e conhecer a relação que tinham com as mídias.*

A estratégia de seguir um tópico-guia revelou-se procedente, ainda que não seguido à risca. Assim, em dois dias, foram registradas, por meio de gravador, 72 horas de conversas com os oito estudantes que compuseram o grupo social de entrevistados.

Como ensinam Bauer e Gaskell, a abordagem de pesquisa qualitativa permite, tanto o uso da conversação continuada, quanto o de entrevistas semiestruturadas, que são chamadas de “entrevista em profundidade” (2002, p. 64). Laville e Dionne (1999) afirmam que se pode conservar a padronização das perguntas sem impor opções de respostas. Assim, procedi, em alguns casos, na entrevista e, como dizem esses autores, foram conseguidos os mesmos ganhos obtidos no questionário, pois, “deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, obtém uma idéia melhor do que este realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência” (1999, p. 187).

Também como falam os autores, a entrevista permite explicitar que “muitas vezes,

os pesquisadores mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado” (p. 188). Em compensação, como se verificou, a flexibilidade durante a entrevista possibilitou contatos próximos entre esta pesquisadora e os entrevistados. Como afirmam os autores, esse tipo de instrumento possibilita “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (p. 189). Em suma, reforçam eles: “Tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto de pesquisa, mas apenas evolução da intenção do pesquisador na perseguição deste objeto (p. 189).

Para seguir metodicamente o estudo, busquei amparo nos ensinamentos de autores como Laville e Dionne (1999), para quem “os valores metodológicos são os que nos fazem estimar que o saber construído de maneira metódica, especialmente pela pesquisa, vale a pena ser obtido, e que vale a pena seguir os meios para nele chegar” (1999, p. 96).

3.1.1 Os sujeitos da pesquisa

A população pesquisada, formada por 51 alunos e alunas, integrantes de duas turmas do 1º ano do ensino médio, tem entre 15 e 18 anos. Dentre eles, apenas um, o que equivale a 2% do universo observado, não revelou a idade. Portanto, esses estudantes, conforme já antecipado, são aqui chamados de “sujeitos pesquisados”, adotando-se o termo da pesquisa qualitativa que busca ver “o outro”. Ao abordar a pesquisa qualitativa como processo, Denzin e Lincoln apontam o pesquisador e o pesquisado “como sujeitos multiculturais” (2006, p. 32). Assim, afirmam os autores:

Esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito (2006, p. 32).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), os pesquisadores qualitativos supunham que os observadores competentes, qualificados pudessem tratar com objetividade, com

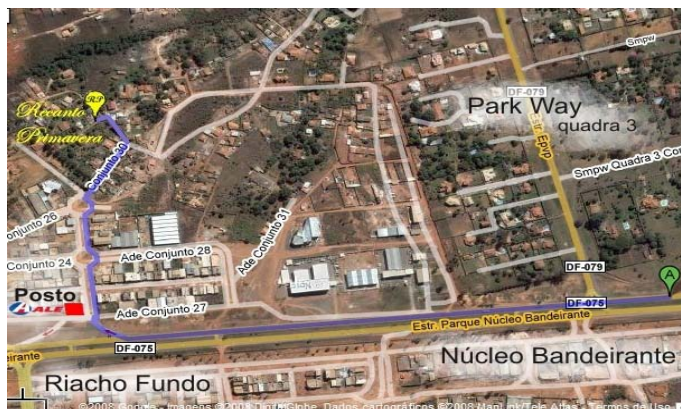
clareza e precisão as próprias observações do mundo social, incluindo as experiências dos outros. Crenças como essa, foram bastante atacadas e, como acentuam Denzin e Lincoln (idem), “levaram pesquisadores qualitativos de várias disciplinas a buscarem um método que lhes permitisse fazer um registro preciso de suas próprias observações [...]” (2006, p. 33). Nesse sentido, corroboro a compreensão de Denzin e Lincoln de que: “Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos” (2006, p. 33). Assim, dizem eles:

Os sujeitos, os indivíduos, dificilmente conseguem fornecer explicações completas de suas ações ou intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, ou histórias, sobre o que fizeram e por que o fizeram. Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua (p. 33).

Os sujeitos pesquisados que têm entre 17 e 18 anos mostram preocupação com a formação e a qualificação profissional. Por conta disso, trabalham ou fazem estágio, qualificam-se, cursando inglês, informática e cursos profissionalizantes. Quanto à questão de raça/cor/etnia, 39% dos pesquisados consideram-se pardos, enquanto 37% se definem como brancos, 10% se consideram amarelos e 8% autodeclaram-se pretos. Os 6% restantes, embora tenham assinalado a alternativa “Outros”, não identificaram sua cor ou raça. Ninguém se identificou como de raça indígena.

A maior parte dos sujeitos pesquisados, ou seja, 37% dos 51 estudantes, é residente no Núcleo Bandeirante e em suas extensões (Vila Cauhy, Vila Metropolitana e Agrovila Vargem Bonita). Outros moram no Park Way, no Riacho Fundo I, no Riacho Fundo II, no Recanto das Emas, na Candangolândia, em Arniqueiras e em Águas Claras. A figura a seguir mostra como estão localizadas três cidades – Park Way, Núcleo Bandeirante e Riacho Fundo I – representadas pelos sujeitos pesquisados e que circulam pela BR 040.

Foto 1 – Vista aérea do N. Bandeirante, Park Way e Riacho Fundo



Fonte: <<http://www.google.com.br/>>.

Os dados mostram que a maioria dos sujeitos pesquisados, residente no Núcleo Bandeirante e no Park Way, situa-se entre as classes média e média baixa, considerando o conceito de classe com o qual o IBGE (2010) trabalha, para qualificar as classes econômicas, em geral, e as classes média e média baixa, em particular.

No que se refere ao conceito de potencial de consumo, o denominador *Critério Brasil* deste instituto de pesquisa “usa o acesso e o número de bens duráveis” (p. 24). Dentro os bens citados pelo IBGE, estão aparelhos de TV, rádio, videocassete e/ou DVD, que também aparecem no questionário sociocultural.

Esse critério, segundo o IBGE (2010, p. 25), estima os pesos a partir de uma equação clássica minceriana²⁷ de renda e classifica as pessoas por faixas de pontos, usando características mais permanentes que a renda corrente. Este critério enquadra o perfil socioeconômico dos estudantes pesquisados, que revelam ter acesso a bens de consumo e midiáticos, como computador, DVD/MP3, Ipod, câmeras fotográfica e filmadora, *play station* e acessos a Internet e à TV a cabo. O estudo mostra que a maioria também tem aparelho celular, *e-mails*, *sites* de relacionamentos e está ligada nas mídias antigas e atuais.

O IBGE (2010) reforça essa tentativa de abordagem metodológica quando, analisando a segunda perspectiva – a capacidade de geração de renda –, ressalta a não preocupação em ver se as pessoas são pobres, ricas ou nova classe média, mas se “estão, ou não nesses estados em diferentes instantes do tempo quando as pesquisas representativas da população como um todo vai a campo”. Isto é, o IBGE (2010, p. 26)

²⁷ A palavra refere-se à equação minceriana, oriunda do modelo salarial de Jacob Mincer's (1974), arcabouço utilizado para estimar retornos à educação, à qualidade de educação e à experiência. É a base da economia da educação em países em desenvolvimento, o que motivou centenas de estudos.

mede o potencial de consumo, a partir das informações das pesquisas domiciliares.

A perspectiva do IBGE, referente às expectativas sobre futuro, também contribui para o reforço da opção buscada neste estudo, na medida em que analisa as atitudes e as expectativas futuras das pessoas²⁸. Nesse sentido, o presente estudo revela o anseio dos sujeitos pesquisados em buscar qualificação profissional, o que parece sintonizar-se com os ideais e os sonhos individuais de *subir na vida*. Os dados mostram índices que revelam a participação dos sujeitos pesquisados no mercado de trabalho ou em estágios, o que pode indicar que os sujeitos buscam ocupar esses espaços não apenas por necessidade, mas também como forma de adquirir potencial de capacitação.

Dessa forma, acata-se o conceito de *classe média* formulado pelo IBGE (2010, p. 27), em uma referência à família e não aos indivíduos e à literatura de bem-estar social. Dessa maneira, o IBGE (2010) trabalha a divisão de classe, partindo de uma abordagem preocupada com a renda absoluta, de cada pessoa. Assim, a presente abordagem “é similar àquela usada na análise da pobreza absoluta, só que estamos preocupados também com outras fronteiras como aquelas que determinam a entrada na classe média e a saída deste grupo para a classe alta” (IBGE, 2010, p. 28).

Conforme o IBGE (2010), a classe C é a classe central, que se situa abaixo das classes A e B e acima das classes D e E. Sendo assim, a faixa C central está compreendida entre os R\$ 1.064,00 e os R\$ 4.561,00, a preços de hoje na Grande São Paulo. De acordo com o instituto (2010),

A nossa classe C está compreendida entre os imediatamente acima dos 50% mais pobres e os 10% mais ricos na virada do século. [...] A classe C [...] é classe média no sentido estatístico. A classe C é a imagem mais próxima da média da sociedade brasileira. Dada desigualdade, a renda média brasileira é alta em relação ao resto da distribuição (IBGE, 2010, p. 29).

Para o IBGE (2010), a distribuição de renda no Brasil é próxima daquela observada no mundo e, “talvez por isso, o estudo mais recente sobre classe média mundial da Goldman Sachs [...] gere resultados próximos a nossa classe C, vulga média: R\$ 859,00 a R\$ 4.296,00 deles contra R\$ 1.064,00 a R\$ 4.591,00 nosso.”.

De acordo com o órgão pesquisador, o quadro atual no Brasil mostra que “a parcela da Classe C subiu 22,8% de abril de 2004 a abril de 2008”, mesmo período em que “as Classes A e B subiram 33,6%”. Outros indicadores do IBGE (2010) são de que

²⁸ Esse tipo de abordagem que foi desenvolvida nos anos 1950 e 1960 por George Katona.

há um *boom* na classe C no Brasil que tem acesso a casa, carro, computador, crédito e carteira de trabalho. Estes “estavam *todos* nos seus níveis recordes históricos quando a crise chegou ao país e agora em 2010 estão voltando todos a níveis próximos ou superiores a estes recordes históricos” (2010, p. 29 grifo do autor).

3.1.2 Cenário da pesquisa

O cenário desta pesquisa foi uma escola de ensino médio, situada no Núcleo Bandeirante, onde estudam os 51 sujeitos pesquisados.

Essa escola está localizada na 3ª Avenida da cidade, próxima ao mercado histórico da localidade e perto de uma igreja católica. Esse centro de ensino tem uma estrutura física de 25 salas de aula, uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, dois laboratórios – de informática e de ciências –, uma quadra de esportes, sanitários, uma cozinha, dependências para pessoas com deficiência, tendo algumas adaptações e uma cantina onde alunos e alunas se reúnem, disparam seus celulares, paqueram-se uns aos outros, de forma descontraída e desfilam estilos, estéticas e marcas.

Foto 2 – Entrada principal da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2011.

De acordo com a direção, a escola atende, atualmente, 1.040 estudantes nos turnos matutino e vespertino, sendo 482 do sexo feminino e 558 do sexo masculino. Também

atende 345 alunos no período noturno, pelo projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idade média de 26 anos, sendo 133 do sexo masculino e 171 do feminino. A EJA é regulamentada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define, em seu artigo 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (2007, p. 19).

Foto 3 – Corredor externo da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2011.

Segundo a direção da escola, as pessoas atendidas atualmente têm idade média de 26 anos, sendo 133 do sexo masculino e 171 do feminino. A escola é aberta à comunidade, recebendo cotidianamente moradores da cidade em sua quadra de esportes e no espaço de apresentações artístico-culturais, especialmente em datas consagradas, como as festas juninas. Na opinião do vice-diretor da escola, Danilo Teixeira, a sociedade do Núcleo Bandeirante vê com bons olhos e tem um vínculo muito carinhoso com o centro que chamam de “CNB²⁹”, por ser uma escola tradicional.

²⁹ Esta é a sigla antiga da escola que tornou-se comum aos moradores, estudantes, docentes e técnicos da escola

Foto 4 – Estacionameno da escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2011.

A localidade onde a escola está situada mostra-se estruturada com serviços básicos de saneamento, esgoto, saúde, educação e energia elétrica. O cotidiano dessa cidade constitui-se de relações socioculturais que se dão ao longo da parte comercial e social, em meio a um frenético trânsito de carros, motos e ônibus; os alunos e as alunas têm contato com uma cultura local peculiar, que passa por atividades, eventos e diversões midiáticas.

3.1.3 Ações preliminares da pesquisa de campo

Relato as ações estratégicas preliminares da pesquisa de campo do presente estudo adotando os ensinamentos de Duarte (2002) quando diz que: “Ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto” (2002, p. 140). Assim, afirma Duarte:

É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los (2002, p. 140).

A bem da reflexão que me propus, descrevo que a aplicação tanto do questionário quanto da entrevista individual foi precedida de várias visitas à escola. Na primeira delas, realizada em fins de outubro de 2010, fui recebida pelo diretor que, ao tomar

conhecimento do objetivo do projeto, instruiu-me a seguir trâmites burocráticos: solicitar junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) que providenciasse pedido de autorização, dirigido à Diretoria Regional de Ensino (DER), do Núcleo Bandeirante, para a realização da pesquisa, o que foi providenciado e imediatamente encaminhado à escola.

Na sequência, providenciei o pedido de autorização aos pais e aos responsáveis dos alunos e das alunas, para participarem da pesquisa, devido ao registro de imagens que eu faria e o uso das falas que precisaria usar. Enquanto esperava as autorizações (assinadas), revisei o questionário e reli teorias. Nesse período, também fui à escola e apresentei-me à nova diretora. relatei, também, o projeto de pesquisa e entreguei um resumo dele. Além de todo o apoio, a diretora alertou-me para o encerramento do ano letivo, com provas finais e recuperações.

Com a atenção voltada aos prazos regulares da escola e com respaldo da direção, retornei à escola dias depois e procurei a diretora, que me encaminhou a um professor de Educação Física. Enquanto esperava ser atendida pelo professor, iniciei um estudo exploratório do ambiente escolar, tendo observado tratar-se de uma escola que recebe alunos e alunas residentes no Núcleo Bandeirante e em localidades próximas, eles chegavam em geral a pé, fato corroborado pelos dados colhidos no questionário.

Pouco depois, localizei o professor na quadra de esportes, com seus alunos e alunas, em aula. Ao ser abordado, o professor perguntou sobre a essência da proposta de pesquisa. Quando informado que se tratava de um estudo sobre os jovens e a cultura das mídias, o educador logo se manifestou favorável ao tema, afirmando que seus alunos “eram o próprio reflexo da mídia” e “são totalmente influenciados pela mídia”³⁰. Em seguida, o professor reuniu nas proximidades da quadra de esportes, 21 dos 37 integrantes da sua turma, aos quais falou sobre a pretensão de se fazer uma pesquisa com eles, e abriu espaços para que eu apresentasse o projeto.

Novamente atenta à possibilidade de explorar conhecimentos acerca daquele grupo de alunos e alunas, reunidos à sua frente, busquei ser breve, apresentando a proposta de pesquisa de campo sobre a cultura das mídias no ambiente escolar. Por cerca de 20 minutos, foi possível perceber a ansiedade dos estudantes para ir embora para casa, ir ao encontro de amigos, ou ir em busca de uma diversão, entretenimento.

³⁰ Fala informal de um professor, não foi registrada por meio de áudio ou imagem e não integra o universo dos sujeitos pesquisados.

Assim, passei a pedir a participação dos presentes e distribui o pedido de autorização, explicando a importância de pedirem aos pais e responsáveis que assinassem o documento, autorizando a referida participação na pesquisa. No primeiro momento, sentindo-os indiferentes, marquei o prazo de três dias depois, para recolher o documento, ao que todos se comprometeram em atender.

No dia marcado, fui à escola, onde busquei as turmas de alunos e alunas, dos quais iria recolher o documento. Alguns disseram que os pais e responsáveis teriam dito que iriam avaliar o documento e só depois responderiam. Outros afirmaram que seus pais teriam dito de antemão que não iriam assinar tal autorização. Houve aqueles que, se justificaram dizendo que teriam esquecido de trazer o documento e outros afirmando que teriam esquecido de apresentá-lo aos pais. Estes, porém, se comprometeram em entregar o documento no dia seguinte.

Dessa forma, dos 51 documentos distribuídos, retornaram tão somente quatro autorizações, todas assinadas por mães de alunas. Diante dessa realidade, adotei a metodologia de não usar imagens dos possíveis participantes da pesquisa. Sendo assim, busquei a alternativa metodológica de usar apenas o gravador, para registrar as vozes dos sujeitos pesquisados, com opiniões, hesitações, silêncios e risos. Os gestos e os trejeitos dos sujeitos observados fizeram parte das anotações/observações, durante seu estudo exploratório.

Desse modo, nesta pesquisa, é possível ver o sujeito pesquisado. Como acentuam Bauer e Gaskell:

A finalidade de real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Em um meio social específico, digamos, na profissão médica o que nós estamos interessados em descobrir é a variedade de pontos de vista no assunto em questão, por exemplo, a homeopatia, e especificamente o que fundamenta e justifica estes diferentes pontos de vista (2002, p. 68).

Assim, busquei perceber o indivíduo singular e concreto, com suas crenças, valores, desejos, modos de agir e de pensar e, também, com suas expressões cotidianas que revelam traços da cultura da mídia dos dias atuais, que convergem entre si, promovendo interações sociais e múltiplas formas de relacionamentos.

Vale destacar, por fim, que o resultado de uma pesquisa geralmente se traduz no relato de viagem realizada por um sujeito-observador, cujo olhar se lança sobre lugares

muitas vezes já visitados, observados e vasculhados. Dessa maneira, as observações feitas na escola e no ambiente onde esta se localiza – durante as visitas que fiz, assim como ao comportamento, atitudes e posturas dos alunos e alunas, quando das conversações e da aplicação dos instrumentos de pesquisa – mostraram-se importantes na medida em que permitiram dirigir um olhar ao local onde os sujeitos pesquisados passam parte de seu tempo escolar, vivenciam suas relações entre a cultura escolar, a cultura das mídias e a sua cultura juvenil.

A organização dos dados obtidos no questionário e na entrevista individual apontou indicadores econômicos, sociais, intelectuais e culturais que seguem organizados, analisados e interpretados. Todavia, dei ênfase aos indicadores culturais, com foco nos objetivos específicos que levantam o acesso e o consumo a equipamentos midiáticos, identificação dos sujeitos pesquisados com tribos ou grupos sociais, formas de divertimento, lazer e encontros com os pares, participações em manifestações culturais e religiosas e as expectativas de futuro.

Ainda focada nos objetivos específicos, observo aspectos culturais e midiáticos, no consumo de livros fora da escola, uso da Internet, preferência por gêneros e formatos televisivos, olhar sobre as mídias e suas mensagens e sobre a escola. Com tais indicadores, busco identificar traços da cultura das mídias que são expressos por estudantes no ambiente escolar. Estes traços, levantados a partir de instrumentos específicos de pesquisa, permitiram-me observar que existem encontros e desencontros entre a cultura das mídias e a cultura juvenil.

Para proceder às análises de todo o material colhido, indico categorias que emergiram dos dados levantados e das leituras e releituras que fiz as quais denominaram aspectos comuns da experiência escolar dos sujeitos observados, refletindo o que se estudou e se apropriou acerca da problemática da cultura da mídia em alunos e alunas do ensino médio, em fase juvenil.

3.1.4 Categorização dos dados

Ao iniciar a descrição da categorização dos dados colhidos, por meio das respostas aos 51 estudantes, que participaram dessa investigação, realizada no ambiente de uma

escola de ensino médio, esclareço que todas às vezes em que os dados forem referentes a quesitos que ofereciam escolhas múltiplas aos respondentes, adotei um único procedimento metodológico na busca dos índices: considerei o total que cada uma das alternativas alcançou. Dividi esse total pelos 51 estudantes, ou seja, o universo pesquisado. Assim deve ser lido e compreendido cada percentual fruto de quesito com múltiplas alternativas.

A opção de trabalhar com a cultura das mídias, observando a expressão desta no repertório de estudantes, além de surgir de minhas indagações sobre a mídia, também foi estimulada por leituras e releituras feitas a respeito do tema, em conexão com a categoria juventude. Uma das leituras sobre a cultura das mídias foi a obra de Douglas Kellner (2001), na qual ele analisa de que modo alguns textos populares, como os filmes *Rocky* ou *Rambo*, as composições de *rap*, o estilo Madonna, os modelos de programas policiais de TV, assim como a propaganda, até mesmo os noticiosos, e as discussões veiculadas pela mídia, articulam “posições ideológicas específicas e ajudam a reiterar formas dominantes de poder social” (p. 12).

Para Kellner (2001), a forma de dominação de cultura na Era Moderna é a cultura das mídias e do consumo, as quais “atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes” (p. 11). Na opinião deste autor (2001), é na cultura veiculada pelos sistemas midiáticos (rádio, TV, jornais, revistas e *sites* etc.), da reprodução do som e de filmes, bem como em seus modos de distribuição, que o indivíduo encontra base para construir sua identidade.

Autor cuja trajetória intelectual foi examinar o legado do pensamento europeu, Kellner deixou a Universidade de Austin, onde exercia atividades de professor e pesquisador e transferiu-se para Nova York, depois que George W. Bush tornou-se governador do Texas. Desde então, ocupando a cadeira de Filosofia da Educação na Universidade de Columbia, Kellner tem se dedicado mais diretamente aos seus estudos sobre os efeitos sociais da cultura da mídia.

Em obra na qual enxerga a cultura das mídias “como um terreno de disputa que reproduz em nível cultural os conflitos fundamentais da sociedade” (p. 134), Kellner (2001) avista outros grupos com posições ideológicas diferentes que também fazem uso da mídia para externar vozes dissonantes. Um exemplo são as produções cinematográficas que denunciam as atrocidades americanas durante a Guerra do Vietnã

ou casos como o de Spike Lee, cujas produções falam sobre os negros, ou ainda a música de outros grupos de *rap*, que, uma vez marginalizados pela sociedade, tenta imprimir sua marca na cultura.

Neste estudo, ancorando-me nos pressupostos de Kellner (2001), adotei a expressão cultura das mídias, a partir das leituras de Santaella, doutora em Teoria Literária, que mais recentemente tem se dedicado à pesquisa sobre comunicação, semiótica cognitiva e computacional, estéticas tecnológicas e filosofia e metodologia da ciência. Santaella (2003), define a cultura das mídias como “uma cultura intermediária”, que se situa entre a cultura de massas e a cultura virtual ou *cibercultura* (p. 24).

Assim, busquei compreender que traços da cultura das mídias expressam os sujeitos pesquisados, que vivenciam com mídias antigas (analógicas) e novas (digitais), as chamadas mídias sociais, seja em sua relação com a família, seja na relação que têm com a escola, seja junto aos seus pares.

Dessa feita, analisando preferências, experiências, valores, crenças, costumes e outras práticas cotidianas dos sujeitos pesquisados, a partir do levantamento sobre a quais mídias eles têm acesso, como se relacionam com elas, que produtos midiáticos consomem no seu dia a dia, e com quais personagens midiáticos se identificam, considerando que, na cultura da imagem dos meios de comunicação, “são as representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo, o senso de identidade e sexo, consumando estilos e modos de vida, bem como pensamentos e ações sociopolíticas” (KELLNER, 2001, p. 82).

Para encontrar traços da cultura das mídias nas falas e nos dados colhidos, trabalhei com o conceito plural que Michaelis (1988) dá ao termo *traços*, que pode ser: “perfil”, “impressão”, “rasto”, “sinal” e “vestígio”. Estes vestígios, impressões, rastos, sinal ou traços, presentes na vida dos sujeitos pesquisados, levam a compreender a cultura da mídia que eles expressam.

Os sujeitos pesquisados fazem das mídias com as quais convivem suas fontes de informação, suas formas de divertimento/entretenimento e de saber (usam para fazer trabalhos escolares). Mas, principalmente, de meios para interações sociais, por meio de mídias digitais (MSN, Orkut, Facebook, Flickr, Twitter) e ainda desenvolvem suas inteligências, por meio de jogos *on-line*.

De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 28), a geração que nasceu a partir dos anos 1980 detém uma série de apelidos que fazem referência a características específicas, não apenas ao seu ambiente, mas também ao seu comportamento. Estes apelidos são: “geração da rede”, que se refere diretamente à Internet; “geração digital”, que chama atenção para o fato de as crianças atuarem em mundos digitais *on-line*; “geração instantânea”, que faz referência às expectativas das crianças e dos jovens de quererem sempre respostas rápidas e “geração *ciber*”. Eles são a geração *Homo zappiens*, ou “geração instantânea”, que Veen e Vrakking identificam como sendo “uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia” (2009, p. 30).

Segundo estes autores, o *Homo zappiens* tem um perfil peculiar. Assim afirmam:

É um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo Zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. Muito mais importante para eles são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio-turno e os encontros de final de semana (p. 12).

Esta nova geração que, na visão de Veen e Vrakking (2009), parece considerar as escolas instituições que desconectadas do seu mundo, algo irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana, “aprendeu a lidar com novas tecnologias” e “está ingressando em nosso sistema educacional” (2009, p. 12). Nesse contexto, Veen e Vrakking (2009) defendem que as instituições de ensino poderiam responder às necessidades desses *Homo zappiens*, reconhecendo suas habilidades e estratégias de aprendizagem desenvolvidas fora da escola.

Antes de Veen e Vrakking (2009), Sartori (2001) já havia cunhado o termo *Homo videns*³¹, para se referir ao homem da era da televisão. De acordo com a tese de Sartori (2001), “o vídeo está transformando o *homo sapiens* [...] produzido pela cultura escrita em um *homo videns* no qual a palavra vem sendo destronada pela imagem” (SARTORI, 2001, p. 7-8), primazia imagética que, segundo Libâneo (2006, p. 29), põe em segundo plano a leitura e a escrita. Em seu ataque ao *Homo videns*, Sartori³² (2001) ressalta, no

³¹ Em referência ao termo *Homo sapiens*, usado pela primeira vez, por Lineu, para na obra *Sistema da Natureza*, publicada em 1758, para classificar a espécie humana.

³² Nasceu em Florença, na Itália, em 1924, desenvolve investigações em temas da Filosofia Moderna, da Teoria do Estado da Sociologia e da Ciência Política.

entanto, não ter pretensão de bloquear os multimídias, pois assume saber que brevemente “a maioria da população dos países ricos terá na sua casa, junto com a televisão, um minicomputador, ligado com a Internet” (SARTORI, 2001, p. 9).

É refletindo sobre a expressão de jovens nesse multimidiático tempo previsto por Sartori (2001) que introduzo a análise sobre o mundo midiático dos sujeitos pesquisados, apresentando seis categorias, sendo três gerais, ou seja, que são fruto de leituras feitas acerca de sua fundamentação teórica, e três específicas, aquelas formuladas a partir dos dados coletados. As categorias gerais e específicas que adotei são as que seguem no quadro, com as definições.

Quaro 1 - Apresentação das categorias estudadas

AS CATEGORIAS	
<i>Gerais</i>	
<i>Cultura juvenil</i>	Considerando que o termo cultura juvenil não tem uma só definição, adotou-se a compreensão de que na sociedade atual, em que os jovens gozam de mais visibilidade, se expressam por meio de comportamentos e atitudes, numa cultura juvenil própria.
<i>Identificações</i>	Neste estudo, a categoria Identificações remete à noção de identidade que aqui é tomada de empréstimo de Bauman (2005) que constrói a ideia de que o pertencimento e a identidade “não são garantidos para toda a vida”, pois “são bastante negociáveis e revogáveis” (p. 17).
<i>Escola</i>	Como categoria geral, Escola é compreendida neste estudo como “objeto de reflexão filosófica” (Luckesi, 1994). Neste contexto, entendida como “instância na qual a pedagogia se traduz em prática docente” (p. 77).
<i>Específicas</i>	
<i>Perfil</i>	Trata-se de uma amostra de dados que retratam a condição sociocultural dos sujeitos pesquisados.
<i>Internet e TV</i>	Esta categoria que emergiu dos dados coletados, mostra a frequência de acessos e o tempo dedicado pelos sujeitos pesquisados à rede mundial de computadores assim como as preferências deles por canais, gêneros e programas televisivos;
<i>Leituras extra-escolares</i>	As leituras de conteúdos extra-escolares as quais os sujeitos pesquisados costumam recorrer são por eles apontadas no presente estudo, gerando esta categoria de análise.

Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Todas elas seguem organizadas, analisadas e interpretadas. Primeiramente as categorias gerais e depois as específicas.

3.1.5 Cultura juvenil

A caracterização dos estudantes pesquisados como sujeitos que expressam uma cultura juvenil surge a partir de traços da cultura das mídias neles encontrados e que se assemelham às teorias estudadas.

O conceito de cultura juvenil na condição de grupo social começa a aparecer no século XX. De acordo com Lampreia (2009 apud PINTO, 2009, p. 26), é no seguimento de fenômenos – como o crescimento do mercado de consumo britânico no pós-guerra e a importância assumida pelos jovens para esse crescimento, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a expansão das fronteiras culturais,

[...] que o CCCS (*Centre for Contemporary Cultural Studies*) de Birmingham protege a ideia de que as condutas das subculturas jovens associadas a movimentos musicais e estilísticos [...] teriam que ser abordadas e compreendidas como uma reação coletiva dos jovens às mudanças estruturais que aconteciam na sociedade.

Assim, Pinto (2009, p. 26) afirma que estas subculturas, ligadas aos jovens da classe trabalhadora, eram para o CCCS uma espécie de parte integrante da luta dessa classe na resistência à realidade socioeconômica em que viviam. Dessa feita, “associando esta mesma luta com a relação entre os gostos musicais e de estilo”, sugere residir nesta postura dos jovens um único propósito: a afirmação de resistência por meio do consumo, resultante de vertentes musicais e estilísticas diferenciadas.

De acordo com Schäffers, a noção de “cultura juvenil” (1998, p. 161 apud WELLER, 2005, p. 109) como parte da cultura de uma sociedade foi se desenvolvendo na medida em que a juventude passou a ser vista como uma categoria social e geracional específica, bem como por meio da autonomia adquirida por esse grupo etário.

Tentando desconstruir o conceito de cultura juvenil na sociedade de mercado vinculado ao consumo, Dayrell (2007), que vem desenvolvendo pesquisas em torno da categoria juventude e dos campos da educação e cultura, contribui com este estudo, ao buscar em raízes sociais, econômicas e culturais das variadas subculturas juvenis uma forma de perceber na música, na dança, no vídeo, no corpo, no visual, nas atitudes, entre

outras formas de expressão, “os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um som, dançar, entre outras diferentes formas de lazer” (DAYRELL, 2007, p. 1.109).

Este enunciado tem sintonia com o que afirma Libâneo acerca da cultura jovem, que assim se expressa:

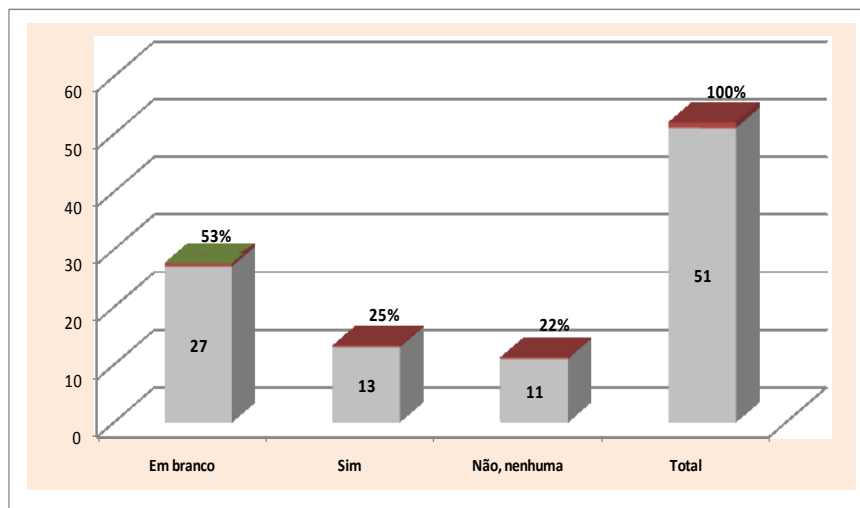
A cultura jovem pode ser definida como sendo o conjunto de conhecimentos, representações, hábitos, comportamentos, expectativas, significados, compartilhados pelos jovens, que caracterizam e orientam suas relações com outros grupos sociais. Ela sintetiza aqueles traços culturais comuns do modo de pensar e de viver dos jovens de hoje, dos centros urbanos, dos bairros nobres e das periferias urbanas, mesmo sabendo-se que esses traços se manifestam distintamente conforme o contexto social e cultural em que vivem (LIBÂNEO, 2006, p. 33).

Sendo assim, estas compreensões sobre o que venha a ser cultura juvenil, presente em boa parte do conteúdo teórico de pesquisadores, antropólogos, sociólogos e educadores, dão base à presente análise dos dados.

Identificação com tribo – os dados mostram que 22% dos respondentes afirmaram não ter identificação com nenhuma tribo. Mas 25% deles afirmaram se identificar com alguma tribo. Este índice torna-se relevante neste estudo, à medida que os sujeitos pesquisados listaram as tribos com as expressões culturais que seguem: roqueiros, *cosplayers*, *nerds*, *O takus*, mocinha/patricinha, mauricinhos³³, emos, funkeiros, pagodeiros, galera de festas/baladas, *rapper*, *hip-hop*, *Preppy*, fashionista, *gay* e GLBT. Alguns externaram as seguintes afirmações: todos os tipos, jogadores de basquete e depende de com quem se relaciona melhor, não com a tribo.

³³ Sobre os modelos dessa categoria, ver o filme *As patricinhas de Beverly Hills*.

Gráfico 1 – Identificação dos sujeitos pesquisados com tribos, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

De acordo com Silva (2009, p. 24), o termo *tribo* teve origem nas formulações de Geertz. Essa autora lembra que, a partir da década de 1960, vários estudos passaram a ser desenvolvidos visando à verificação das tribos que ocupavam os espaços nas grandes cidades. Silva dá significado à palavra tribo, quando diz: “Ao falarmos de cultura caracterizada por símbolos, roupas, gestos, linguagens e ambientes próprios nas cidades, usamos a expressão ‘tribos urbanas’” (2009, p. 25).

Mas é Maffesoli (2010) que oferece um conceito de tribo que se mostra mais apropriado a essa investigação. Considerado um dos fundadores da Sociologia do Cotidiano e conhecido por suas análises sobre a pós-modernidade, o imaginário e, sobretudo, pela popularização do conceito de tribo urbana, este sociólogo francês descredencia o individualismo e defende que “a originalidade do procedimento sociológico reside no fato de que ele se apóia na *materialidade* do estar junto”. Maffesoli (2010, p. 129, grifos do autor) busca compreender a delimitação desse novo espírito do tempo na socialidade. Com esse raciocínio, Maffesoli formula a *característica da socialidade*, afirmando:

A pessoa (*persona*) representa *papéis*, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino, ela vai, de acordo com os seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi* (2010, p. 133, grifo do autor).

Dessa forma, as tribos levantadas pelos sujeitos pesquisados deste estudo fazem referência aos traços da cultura da mídia expressos por eles, no que se refere à

socialidade da qual fala Maffesoli, quando pondera que “Deus (e a teologia), o Espírito (e a filosofia), o indivíduo (e economia) cedem lugar ao reagrupamento” (2010, p. 129), fazendo que homem não seja mais considerado isoladamente. Nesse caso, afirma Maffesoli: “O que nos parece ser uma opinião individual é de fato a opinião de tal ou tal grupo ao qual pertencemos” (2010, p. 132).

Trata-se, conforme Maffesoli, de uma nebulosa “afetual” que permite compreender um modo específico assumido pela socialidade dos tempos atuais, que é “o vai-vém massas-tribos”. Este processo, na explicação desse autor (2010), diferentemente do que prevaleceu nos anos 1970, é “trata-se antes de ir e vir, de um grupo ao outro do que da agregação a um bando, a uma família, a uma comunidade” (2010, p. 132), dando a impressão de atomização. Todavia, Maffesoli adverte que, ao contrário da estabilidade induzida pelo tribalismo clássico, o neotribalismo “é caracterizado pela fluidez, pelos ajustamentos pontuais e pela dispersão” (2010, p. 132).

Oliveira, Camilo e Assunção (apud COUTINHO, 2003) compreendem a definição de tribo de Maffesoli, como agrupamentos semiestruturados, constituídos de indivíduos que se identificam por meio de rituais e elementos da cultura, definindo-se, portanto, uma tribo “por uma socialidade frouxa, pela lógica hedonista e o não-compromisso com a continuidade na linha do tempo, expressa na valorização do aqui-agora” (p. 63).

Pela hipótese maffesoliana de socialidade, as expressões podem ser muito diferenciadas, porém, mantendo uma lógica constante. Assim, Maffesoli afirma:

O fato de partilhar um hábito, uma ideologia, um ideal, determina o estar-junto, e permite que este seja uma proteção contra a imposição, venha ela do lado que vier. Ao contrário de uma moral imposta e exterior, a ética do segredo é, ao mesmo tempo, federativa e equalizadora (2010, p. 159).

A reflexão sobre o segredo e sobre os efeitos do segredo conduz Maffesoli (2010) à conclusão de que “tribalismo e massificação caminham lado a lado” (2010, p. 162). Assim ele afirma:

Por um lado assistimos a saturação do princípio de individuação, com as inevitáveis conseqüências econômicas que resultam daí. Por outro, podemos ver como se projeta um desenvolvimento da comunicação. É esse processo que permite constatar que a multiplicação dos micro grupos só é compreensível em um contexto orgânico (2010, p. 162).

Também está expressa no que se refere a atos de consumo. Segundo Silva (2009, p. 86), em 1980, quando começaram a aparecer os *shoppings centers*, os telefones

móveis e computadores, nasceu, nas camadas média e alta da sociedade, uma nova categoria para a juventude: os mauricinhos e as patricinhas, compreendidos, inicialmente, como sendo os jovens com elevado poder aquisitivo. Estes tinham como características, como lembra Silva (2009, p. 87), apresentar-se sempre com tudo que representasse a última tendência de moda ou de tecnologia.

Maffesoli (2010) defende que o desregramento, ou melhor, a desregulamentação, introduzida pelo tribalismo e pela massificação, o segredo, o clientelismo induzidos por esse processo, nada disso deve ser considerado como fato novo, nem de maneira puramente negativa, pois “trata-se de um fenômeno que é freqüentemente reencontrado nas histórias humanas, em particular, nos períodos de mudança cultural” (2010, p. 162-163).

Conforme Silva (2009), os mauricinhos e patricinhas passavam a frequentar “casas noturnas, adaptações modernas das sorveterias de 1960 e das discotecas de 1970, usavam aparelhos eletrônicos ou as novas formas de se vestir” (p. 86). Esta autora observa que, atualmente no Brasil, mauricinhos e patricinhas podem ser encontrados em quase todas as camadas sociais, tendo em vista que novelas, seriados, revistas de moda dirigidas para jovens da classe média, mas que também são vendidas àqueles jovens das camadas mais baixas da sociedade. Estes mauricinhos e patricinhas podem ser encontrados entre os que “possuem dinheiro para gastar e os que não possuem, mas, mesmo assim, gastam tudo o que ganham para estar sempre ‘na moda’”.

Ao se falar de culturas caracterizadas por símbolos, roupas, gestos, linguagens e ambientes próprios nas cidades, usa-se a expressão “tribos urbanas” expressão criada pelo professor Guilherme Magnani³⁴, do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo, que classifica de urbana o que se costuma chamar de cidades. Sendo assim, para Magnani, o termo tribos urbanas não é uma categoria antropológica, mas uma expressão metafórica que se apropria do conceito de tribos, que um dia representou somente indígenas.

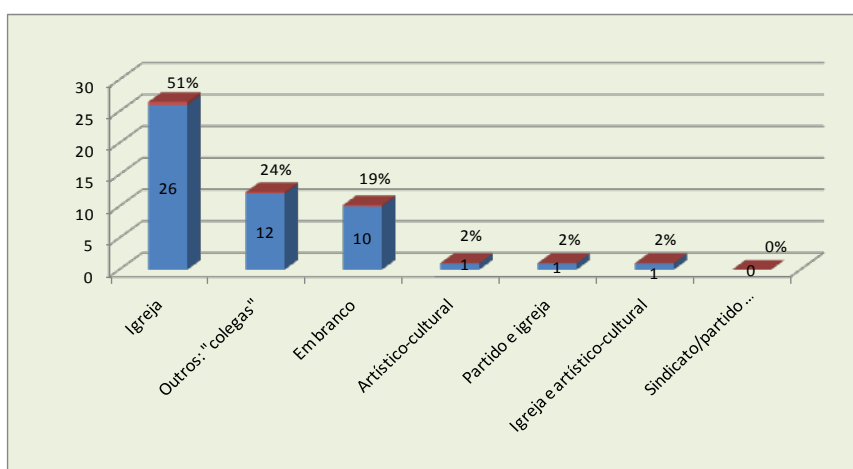
Grupo social – em quesito que oferecia alternativas múltiplas³⁵, somados os que assumem identidade com grupos sociais de igreja (51%), artístico-cultural, partido e igreja (2%) e igreja com artístico-cultural (2%), tem-se que 57% dos sujeitos

³⁴ Sobre o termo tribos urbanas, ver Silva (2009, p. 25).

³⁵ Nesse caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir cada total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

pesquisados se sentem socialmente identificados. Outros 24%, como se pode verificar, assinalam que se identificam com outros grupos sociais, embora não revelem quais são.

Gráfico 2 – Identificação dos sujeitos pesquisados com grupo social, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os dados revelam um contingente de respondentes que se mostraram abertos a assumir identificações com grupos sociais, deixando transparecer a força da igreja entre os respondentes, o que pode estar a revelar forte traço religioso na sua formação. Essa religiosidade é mais aprimorada pelos meios de comunicação internos e externos aos templos. Essa constatação permite perceber uma interligação entre a religião e a cultura da mídia, levado em consideração o fato de que as igrejas católicas e evangélicas investem na conquista de seus fiéis por meio de veículos de comunicação.

As mais ricas falam aos públicos – geral e segmentado – por intermédio de vários meios, como livros, cartilhas, panfletos, jornais impressos, murais, rádios, canais de televisão e *sites* religiosos próprios e até de relacionamento – que se formam entre as comunidades de fiéis (uma demonstração do processo de midiaticização das igrejas e da sua força junto às legiões de seguidores).

No Brasil, existem atualmente 9.477 meios de comunicação, conforme o *site* Donos da Mídia (disponível em: <<http://donosdamidia.com.br/veiculos>>. Acesso em: mar. 2011). Estimativa anterior feita por Nuzzi (1995 apud Lima, 2004) lembra que se antes cerca de 90% da mídia brasileira era controlada por apenas 15 grupos familiares, hoje são apenas 13 grupos que mandam e desmandam nos meios de comunicação no País. De acordo com Lima (2004, p. 105), os oito principais grupos familiares do setor de rádio e televisão no Brasil são: família Marinho (Globo); família Saad (Bandeirantes) e Abravanel (SBT), em âmbito nacional. Já no cenário regional, as famílias são: família

Sirotski (RBS); família Daou (TV Amazonas); família Jereissati (TV Verdes Mares); família Zahan (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) e família Câmara (TV Anhanguera).

Entre os donos da mídia, também há grupos religiosos que são proprietários de rádios, canais de televisão e de *sites* que atuam em rede, conectados aos templos. Um exemplo é o bispo Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, que é dono da Rede Record. A igreja Renascer em Cristo tem um projeto de comunicação e mídia, voltado à evangelização por meio de rádio, televisão, Internet e mídia impressa. A programação da Rede Gospel de Televisão oferece 24 horas de testemunhos e pregações. Já a Rede Vida pertence à igreja católica, e os eventos religiosos se alongam pela madrugada.

Por meio dos palanques eletrônicos, são feitas pregações em busca do arrebanhamento de fiéis, particularmente os jovens. Atualmente, é comum ver na programação televisiva brasileira a apresentação de padres-cantores e pastores-estrelas que, na condição de verdadeiros *pop star*, ampliam a indústria da música gospel. Na TV, eles brilham fazendo pregações-*shows*, ancorando *showmissas*, como estrelas de grandes espetáculos midiáticos, que são realizados País afora. Acrescente-se a todo esse arsenal de mídia religiosa própria, as igrejas ainda disputam a pauta da mídia, para promover suas concepções e fortalecer-se em seus segmentos.

Assim enxergo a força de Agenda *Setting*, a partir da cobertura de grandes eventos do mundo da religião, tais como: as festas tradicionais de padroeiras e santos protetores de cidades importantes do País, pleitos eleitorais internos às igrejas e suas facções, disputas de entre seitas, crenças e religiões, mortes de autoridades religiosas, assim como os escândalos de padres envolvidos em casos de pedofilia.

Dessa forma, como ressalta Wolf (1999), a hipótese de Agenda *Setting* toma como postulado um impacto direto sobre os destinatários, configurado, segundo dois níveis: “a ‘ordem do dia’ dos temas, assuntos e problemas presentes na agenda dos *mass media*; b. a hierarquia da importância e de prioridade segundo a qual esses elementos estão dispostos na ‘ordem do dia’” (WOLF, 1999, p. 147).

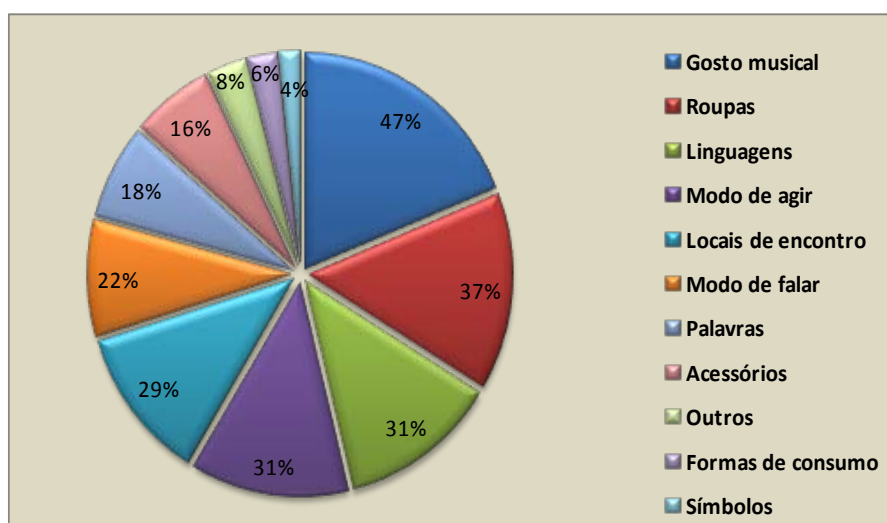
Motivos de identificação – neste outro quesito, no qual os respondentes poderiam escolher múltiplas alternativas³⁶, 76% dos respondentes assinalaram a questão sobre o

³⁶ Nesse caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir o total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

que o identifica com sua tribo ou grupo social, enquanto 24% deixaram a pergunta sem resposta. Não sem motivo, os dados revelam que 47% dos sujeitos respondentes afirmam se identificar com um grupo social por meio do gosto musical, enquanto outros 37% assinalam a roupa como meio de identificação com seu grupo, e outros 31% elegem a linguagem como identificação. Também são 31% os que se identificam em por meio do modo de agir. Outros 29% elegem os locais de encontro como forma de se identificar socialmente. Já o modo de falar no meio social conquista a atenção de 22%.

As palavras seguem dando identidade a 18% dos respondentes, enquanto os acessórios fazem que 16% se identifiquem com seu grupo social. Há 8% dos respondentes que encontram outras formas de se identificar grupal e socialmente. Restam 6% que se identificam devido às formas de consumo e 4% que apontam a identificação ao seu grupo por meio de símbolos.

Gráfico 3 – Motivos de identificação com tribo ou grupo social, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

São práticas que integram o contexto sociocultural vivenciado pelos respondentes e que parecem estar a fortalecer traços da cultura das mídias que eles expressam fora e dentro do ambiente escolar. Estes traços aparecem neste estudo, quando, de forma diferenciada, os respondentes assinalam roupas, acessórios, símbolos, linguagens,

palavras, gosto musical, modos de agir e de falar, locais de encontro, formas de consumo e outros, como artefatos que os levam a se identificar com uma tribo ou grupo social.

Mais uma vez, Maffesoli (2010) ajuda a montar esse tempo tribal, ao afirmar que tanto na esfera da proximidade tribal, como na esfera da massa orgânica, é utilizado cada vez mais o recurso da máscara. Assim, acentua: “Quanto mais se avança mascarado, mais se fortalece o laço comunitário. Com efeito, trata-se de um processo circular: para se reconhecer é necessário o símbolo, isto é, a duplicidade é que engendra o reconhecimento” (MAFFESOLI, 2010, p. 163).

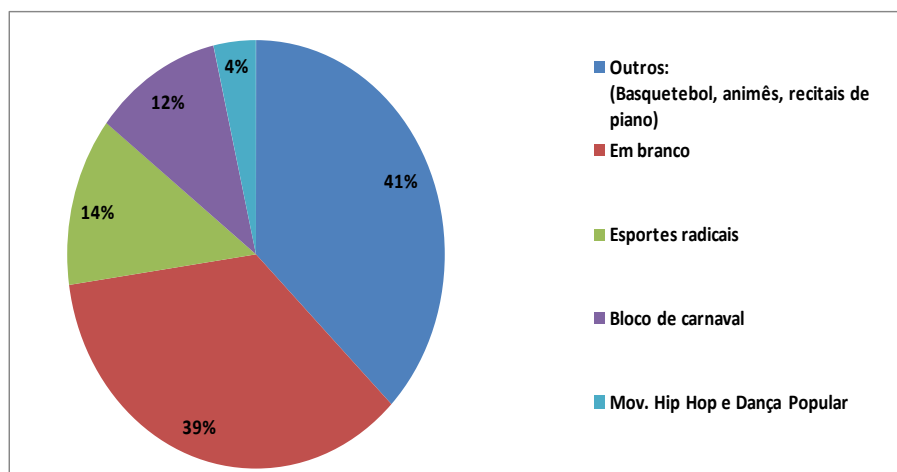
Chama atenção o fato de entre estes estarem oito respondentes que, ao mesmo tempo que se identificam com a igreja como grupo social, também assumem identidade com as tribos mocinha/patricinha, *preppy*, fashionista, *rapper*, *hip-hop*, *gay/GLBT*, funkeiros, pagodeiros, emo e todos os tipos. Pode-se perceber nesse fato uma tendência da diversidade cultural, de levar os indivíduos a transcender dogmas, regras, pertencimentos e identidades, quando se trata de cultura da mídia.

Maffesoli (2010, p.163) defende que sendo assim, agora podemos dizer que a autonomia, que não é mais da competência individual, vai se deslocar para a tribo, para o pequeno grupo comunitário. Nesse sentido, tendo a deduzir que reside aí a força da autonomia do grupo comunitário, o protagonismo dos jovens compositores de música do estilo *rap*, o estilo descolados de garotas e garotos que exibem modelos próprios, que não são ditados pela tendência do mundo da moda, assim como os *gays*, travestis, transexuais e simpatizantes que assumem as bandeiras da liberdade de ser e estar no mundo da diversidade cultural e sexual dos tempos atuais.

Outras manifestações culturais – nesse quesito, 27% dos respondentes assinalaram a alternativa outros, sendo que alguns indicaram que jogam basquetebol e capoeira, assistem desenho animado (animês *O takus*³⁷) e participam de recitais de piano. A alternativa esportes radicais foi assinalada por 13%, a opção bloco de carnaval por 11% e a alternativa ‘movimento *hip-hop*, foi marcada por 2%. Estes índices somados perfazem 26% dos respondentes.

³⁷ Desenho animado japonês.

Gráfico 4 – Participação dos sujeitos pesquisados em manifestações culturais, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Manifestações culturais das quais participam – as respostas destes respondentes mostram uma diversificação de suas manifestações culturais. Porém, cabe observar que são, em geral, manifestações culturais muito massificadas pela mídia, como o Carnaval.

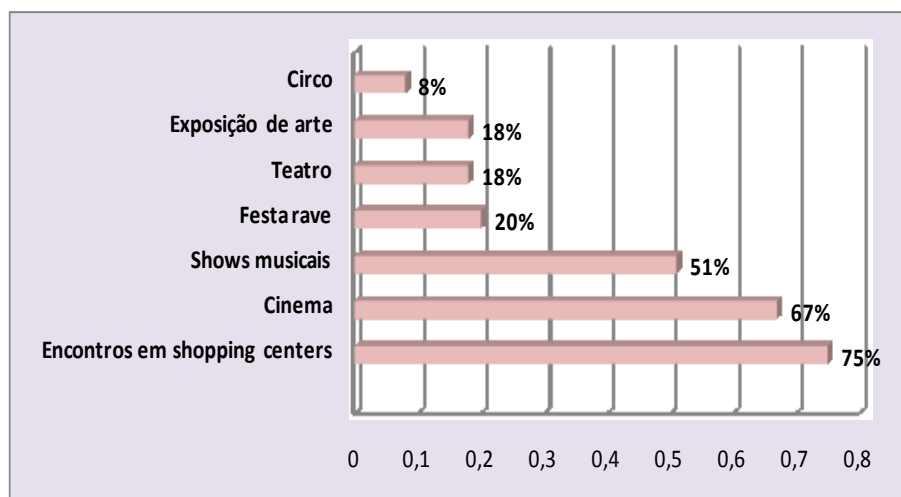
Outras formas de diversão e lazer – os dados mostram que a grande maioria, ou seja, 96% dos consultados responderam a este quesito, enquanto apenas 4% o deixaram em branco, como a demonstrar o interesse dos respondentes em revelar os tipos de diversões e lazeres dos quais participam e que serão analisadas à luz dos dados expostos.

Em quesito, tendo escolhas múltiplas³⁸, a alternativa encontro em *shoppings centers* obteve 75% de percentual, como a demonstrar que os respondentes têm alternativa para divertimento e lazer. Já o cinema toma a atenção de 67% deles. Os *shows* musicais ficam com uma fatia de 51%. As festas *rave*³⁹ aparecem com 20%, o teatro com 18% e a exposição de arte com outros 18%. O circo ainda desperta a atenção de 8%. Os 6% que disseram buscar outras formas de divertimento e de lazer citaram ir a boates como forma de divertimento e lazer.

³⁸ Nesse caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir o total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

³⁹ Encontros de jovens promovidos com o objetivo de diversão e liberdade – dançar, beber, namorar e trocar experiências. Estas festas que, em geral, chegam a durar até 24 horas são oportunidade de encontros de tribos.

Gráfico 5 – Outras formas de diversão e lazer dos sujeitos pesquisados, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Por minha observação, as opções de divertimento e lazer mais assinaladas – encontro em *shoppings centers* (75%), cinema (67%), *shows* musicais (51%) e *raves* (20%) – são todas elas ligadas, direta ou indiretamente, à cultura das mídias e do consumo. Os *shoppings centers*, por exemplo, são uma referência econômica de *status* e de atualidade do mundo contemporâneo. Mas vale ressaltar que, para a geração atual, esses espaços vão além disso, são referência social e cultural, como mostram os dados.

Em seu estudo acerca da juventude, Nascimento (2002) afirma não ser coincidente que “em sua inquietação e busca de fórmulas novas” (p. 49) tenha-se hoje a chamada “geração *shopping*”, que ocupou o lugar da anterior geração “poder jovem”, dos anos 1960. Os membros dessa “geração *shopping*”⁴⁰ são vistos pelo mercado como potenciais consumidores, ou melhor, como indivíduos vulneráveis às atrações dos *shoppings centers*, onde, afastados da realidade do cotidiano, para onde eles se viram, têm à sua disposição mercadorias em vitrines.

Nesse particular, vale observar um fenômeno verificado nos últimos tempos, nas grandes metrópoles, inclusive em Brasília, que são os suicídios de jovens nas praças dos *shoppings centers*⁴¹, como a demonstrar um sentimento de desesperança de parte da juventude deste tempo em que o consumo detém a centralidade. E, assim sendo, vale a afirmação de Nascimento (2002), parodiando o poeta: “Consumir é preciso, viver não é

⁴⁰ Grifos da pesquisadora.

⁴¹ Em Brasília, há registros de suicídios de jovens no Pátrio Brasil, *shopping center* mais visitado pelas tribos urbanas. Mas o mais recente suicídio de jovem se deu no Liberty Mall, *shopping center* de público elitizado, localizado no coração comercial da capital federal.

preciso” (p. 92). Nesse contexto, também vale observar que para estes jovens, sendo a vida breve, devem exterminá-la de forma espetacular, à vista de todos. Olhando os dados acima, de forma mais positiva, percebo algo para além do consumo e da desesperança jovem. Nesses tempos de violência que atinge, particularmente, os jovens, a geração que vai aos *shoppings centers* também encontra nesse espaço fechado, amizades e a sensação de proteção, estando junto aos seus pares. Esta se revela como mais uma cultura juvenil expressa pelos respondentes.

3.1.6 Identificações

“Esse personagem, eu, cara, eu acho que eu sou ela, entendeu?”⁴²

Depois de conferir um cenário de alta audiência televisiva, esta parte dos dados traz a categoria *identificações* tendo em vista terem sido levantadas várias identificações dos respondentes com personagens televisivos, o que, mais uma vez, vem revelar a presença de traços da cultura das mídias na vida dos sujeitos pesquisados.

Termo muito presente no discurso contemporâneo, a palavra identidade assume ares de importância e evidência quando o assunto é meio de comunicação de massa, chamando a atenção de estudiosos e pesquisadores. Para Bauman, “‘identificar-se com...’ significa ‘dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar’” (2005, p. 36). Para Bauman, as identidades flutuam no ar, “algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (2005, p. 19).

De acordo com Canclini, para os jovens, as identidades “são uma construção que se logra no visual, na linguagem, nas formas de comunicação e de consumo, com recurso a múltiplas estratégias cênicas (1995 apud MACHADO, 2005, p. 55).

Para Canclini, “a identidade é uma construção que se narra”. Nesse sentido, este autor diz que o rádio e o cinema “contribuíram [...] com a organização dos relatos da identidade e do sentido de cidadania nas sociedades nacionais” (1997, p. 139). Diante do papel desempenhado pelos meios de comunicação, Canclini (1997) adverte que uma

⁴² Trecho da fala de uma estudante entrevistada individualmente.

reflexão sobre a identidade e a cidadania deve considerar “a diversidade de repertórios artísticos e de meios de comunicação que contribuem na reelaboração das identidades” (p. 148). O autor situa o enfrentamento das identidades nacionais e regionais é maior no circuito da computação, dos satélites, das redes ópticas e das demais tecnologias da informação, vinculadas às tomadas de decisão, bem como aos entretenimentos de maior expansão e lucratividade, como os *videogames*. (p. 150).

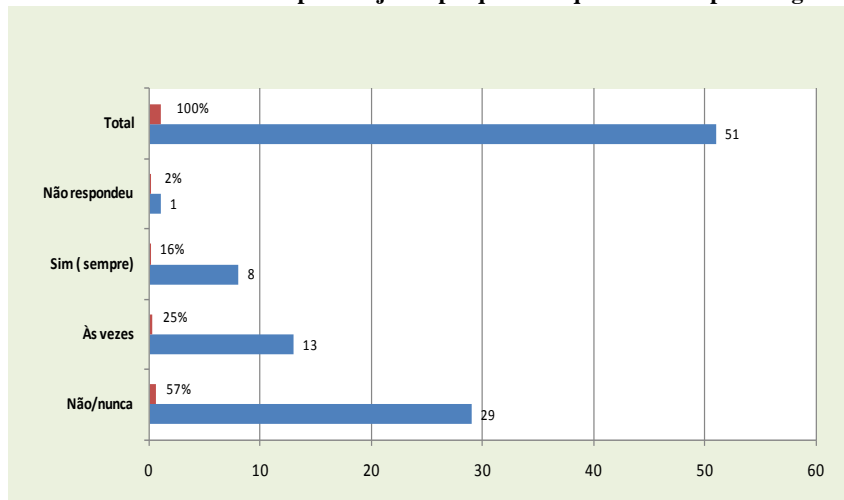
Defensor da ideia de que na modernidade o mundo é líquido, Bauman afirma que as relações, eletronicamente mediadas, “tendem a ser frágeis e fáceis de serem abandonadas”. Dessa forma, afirma:

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo (2005, p. 32).

Tal observação tem relevância diante do fato de que, no Brasil, a audiência televisiva se deve em muito a suas ofertas de plasticidade, atualidade, profissionalismo dos elencos, diversificação de conteúdos, mas também, à dramaticidade, à emoção, ao entretenimento e à ludicidade.

Uso de acessórios de personagens de TV – os dados apresentam uma curiosidade: 57% dos respondentes dizem que “não”, ou que “nunca” usam algum tipo de acessório ou roupa que lembrem algum personagem de televisão. Porém, reunidos os que assumem que “sim”, “sempre” e “às vezes” usam algo que viu na TV, chega-se ao percentual de 41% dos respondentes. Já 2% não responderam.

Gráficos 6 – Acessórios usados pelos sujeitos pesquisados que lembram personagens de TV, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os dados permitem analisar que há traços da cultura das mídias presentes em preferências da audiência televisiva, de pelo menos aqueles 41% de respondentes que admitem usar algo que lembram personagem de televisão.

O percentual dos que assumem ter usado algo que viu na televisão é considerável, tendo em vista que nas visitas feitas à escola, foi possível conferir alguns sujeitos pesquisados, usando alguns acessórios e indumentárias, expressando, assim, estilos, atitudes, modo de falar, de ser e de estar. O modo de vestir, por exemplo, lembra figuras do mundo da moda, da música e do esporte. Os cabelos dos rapazes são repicados, ligeiramente desalinhados e caindo sobre os olhos – um estilo usado preferencialmente por jovens identificados com uma tribo chamada emos⁴³. Nas meninas, os cabelos são relativamente longos, pintados com cores fortes e na chapinha⁴⁴. Todos, invariavelmente, têm um aparelho de celular à mão ou conectado ao ouvido.

Personagens apontados – os dados mostram que 67% dos respondentes apontaram personagens, enquanto os demais 33% deixarem este espaço em branco no questionário, quando perguntados sobre quem são estes personagens. Dessa forma, a relação de personagens constantes do quadro 1 revela quais são os personagens com os quais os respondentes podem se sentir identificados. Estes personagens vão desde aqueles de produções efêmeras de novelas, até celebridades do mundo do esporte, passando pelo mundo da moda, da música e do desenho animado, como se pode verificar no quadro 2, em que são destacadas várias criações da mídia.

⁴³ Jovens que se assumem como sensíveis ao mundo que os rodeia. São jovens que só se relacionam com seus iguais.

⁴⁴ Um tipo de alisamento dos cabelos feito com placas de cerâmica quente.

Quadro 2 – Produtos televisivos: personagens, celebridades, marcas e esportistas

Personagem citados pelos sujeitos pesquisados	
Segmentos	Personagens
Televisão	“Personagens de novela forte, que bate com minha personalidade”. Gossip Girls, etc.
Moda	Olívia Palermo, Paris Hilton e Harrell Willians.
Música	Racionais, Fresno, Demi Hovoto, Paramore.
Desenho animado	Personagens de Animês, Mikey, Funéria (Fudência / MTV), Anahi e Restão.
Filme	Sid, o Bicho Preguiça (de ‘A Era do Gelo’).
Marcas do mercado de consumo	Penelope Charmosa, All Star da Florbela (Rede TV), Fichário e Estojo Moranguinho (estojo, fichário, lapiseira, carteira, bolsa, capa de cadernos, etc) Casaco Garfield (marca de bolsas, casacos, etc), tênis de famosos, várias outras.
Esporte	Esporte, Sport TV, ESPN, Natceo.

Fonte: Organizado pela autora, 2011.

De acordo como Setton (2010), na grande maioria das vezes, o indivíduo moderno, “descrente da eficácia das religiões, sofrendo a ausência de figuras públicas carismáticas ou figuras de autoridades confiáveis, está carente de modelos e heróis.” Nesse sentido, observa a autora, a cultura das mídias cria os heróis modernos nas figuras de celebridades. Dessa forma, “artistas de novelas, cantores ou esportistas podem vir a se transformar nos heróis de nossa época” (SETTON, 2010, p. 62).

Os respondentes revelam possíveis identidades ou aproximações com várias personagens midiáticas, mas também com concepções de vida, crenças, valores. Um sujeito, por exemplo, admitiu no questionário que usa roupas e acessórios de “vários” personagens midiáticos. Outro respondente afirmou que usa algo de “personagens de novela ‘forte’, que bate com minha personalidade”. E outro sujeito disse que “às vezes”, sem nem perceber, usa “tênis que alguns famosos usam”.

Alguns personagens citados são das badalações do mundo da moda como Olívia Palermo, uma *socialite* americana que ficou famosa, depois de participar do reality

show *The City*. Trata-se de uma *It Girl*⁴⁵ que cria modas e tendências. Outra personalidade citada é modelo Paris Hilton, mais uma *socialite* que é herdeira da cadeia dos hotéis Hilton.

No mundo do desenho animado, a personagem Funéria, de *Fudência*, um desenho exibido pela MTV, é destacada, inclusive, pela sua admiradora Paulinha. Na entrevista individual, quando instigada a falar sobre o personagem que ela tinha listado no questionário, afirmou: “Bom, Funéria [...] é um desenho politicamente incorreto. E esse personagem, eu, cara, eu acho que eu sou ela, entendeu? O modo de se vestir, o jeito dela, assim, a rebeldia dela, tanto no físico quanto no psicológico dela”.

Como se confere, os traços da cultura das mídias que os respondentes vivenciam se expressam de forma tão fortes que eles nem se dão conta, de que deixam de ser eles mesmos para se transformarem em uma figura existente apenas na ficção de um produtor, criador de personagens. Com sua oferta de gêneros variados, a TV oferece, a todo momento, múltiplas formas de identificação. Como mostra Fischer (2008), a televisão faz que cada um encontre “nos diferentes produtos televisivos alguma possibilidade de afirmar: ‘Eu estou ali’, ‘aquilo me toca’, ‘eu sou bem parecido com aquela pessoa’” (p. 6).

No caso dessa entrevistada, quem é quem, nesse processo de identidades e referenciais de pertencimentos? Ao abordar o ícone Madonna, Kellner (2001, p. 299) ajuda nessa análise, lembrando que muitas das teorias pós-modernas privilegiam a cultura das mídias, particularmente como o lugar de “fragmentação do sujeito”.

Assumidamente roqueira, uma entrevistada, de 17 anos, de cor branca, se identifica com o mundo do *rock* pelas roupas, acessórios, símbolos, modo de agir e gosto musical. Acessa a Internet com frequência, para bater papo, namorar, fazer novas amizades, se divertir e fazer trabalhos escolares, podendo passar até seis horas, namorando e lendo notícias de seu interesse. Também se diz leitora de revistas em quadrinhos, *sites*, livros de filosofia e do *blog Lendas urbanas*, que fala acerca de coisas sobrenaturais.

Os traços da cultura das mídias que esta entrevistada mostra estabelecem coerência com suas posturas críticas diante do que ela chama de “sistema”. Declarando-se rebelde, ela afirma que se liga em cinema e, sobre a televisão, diz: “Cara, quem salva

⁴⁵ *It girl* é um termo usado para se referir às garotas que criam tendências e têm atitude.

o meu domingo é o *Pânico na TV*". Vale ressaltar que o *Pânico na TV*, da Rede TV, é um tipo de programa que prima pelo escraço, o deboche, a ridicularização do outro e tem aceitação em grande parte do mundo jovem.

3.1.7 Escola⁴⁶

Apesar de não ter feito da escola objeto desta investigação, trago-a como categoria geral, a partir dos dados a ela atinentes, que mostram um pouco o mundo dos sujeitos pesquisados neste ambiente onde passam parte de seu tempo.

Oriundo do grego *scholé*, que significa lazer e tempo livre, o termo escola foi usado no período helenístico para designar o estabelecimento de ensino “[...] que, na tradição greco-romana desvalorizava a formação profissional e o trabalho manual, o que justifica o termo escola como lugar do ócio, do não-trabalho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 167).

De acordo com Luckesi (1994), “a escola como instância de ação [...] adquire um significado especial como uma das instâncias onde nossos ideais educacionais podem traduzir-se em prática pedagógica e, pois, em práticas sociais e políticas (p. 78).

Conduzo a análise e a interpretação dos dados referentes à essa categoria geral, a partir do referencial de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) de que a escola “é uma organização socialmente construída” (p. 168), cuja formação atual foi “construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino promovido pela Igreja” (p. 168). De acordo com esses autores, em uma perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos” (p. 168).

Focado na cultura das mídias expressas por jovens estudantes do ensino médio, esta análise destaca a preocupação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 52) de que a escola, que hoje já não é mais considerada o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização do conhecimento, deve desempenhar o papel de levar em conta questões

⁴⁶ Esta escola é conhecida como CNB, sigla inicialmente usada para identificá-las, porém mudou para CEM-1 (Centro de Ensino Médio 1).

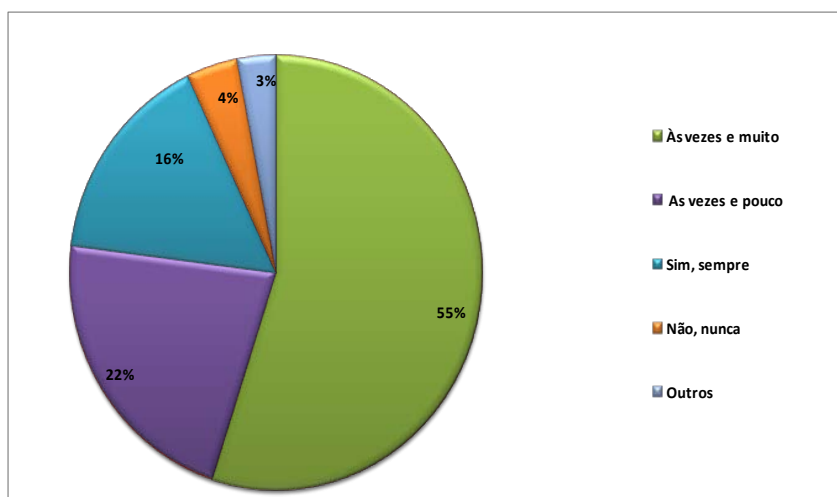
sumariamente relevantes. Essa preocupação tem a perspectiva de despertar a atenção de todos os atores envolvidos nessa instituição – diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, técnicos e professores – para a importância da reflexão sobre a presença das mídias no espaço escolar, questionando, por oportuno, que possibilidades podem ser pensadas sobre este fato, a partir da expressividade da cultura das mídias pelos estudantes.

Esta iniciativa foi se reforçando diante do arsenal de dados colhidos junto aos sujeitos pesquisados que, como mostram os dados, são totalmente antenados⁴⁷ nas mídias e no mundo das Tecnologias de Informação e Comunicação. Professora e pesquisadora, Toschi (2002) resgata o fato histórico de que ao longo do tempo a escola “tem sido vista no processo civilizatório como instituição benéfica à promoção da cultura e da educação dos homens” (p. 271). Porém, ao refletir que hoje vivemos em uma sociedade complexa e que essa realidade levou à “complexificação das escolas”, Toschi (2002) questiona qual é a função da escola nesta sociedade complexa, para, em seguida indagar: “As mídias provocam alteração na função da escola?” (p. 271).

Internet – os dados mostram que, quando perguntados se os professores usam a Internet para fazer trabalhos escolares, 53% responderam que “às vezes”, os educadores utilizam este novo meio na escola. Outros 16% afirmaram que “sim”, que os professores “sempre” fazem uso deste equipamento tecnológico no ensino. Mas a soma dos três percentuais, a seguir, revela que 26% dos respondentes consideram que o uso da Internet nos trabalhos escolares ainda é pouco (12%), muito pouco (6%), às vezes pouco (4%), ou mesmo inexpressivo (4%).

⁴⁷ É um termo usado especialmente no meio social jovem, para definir uma pessoa que está sempre ligada nas novidades, que procura informações, que tem iniciativa e, conseqüentemente, atitude.

Gráfico 7 – Como os sujeitos pesquisados avaliam o uso da Internet pelos professores, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Estes percentuais tendem a mostrar traços da cultura das mídias que os sujeitos pesquisados expressam e que são recebidos também neste ambiente, que de certa forma, está a lhes formar. A presença da mídia no ambiente escolar estudado é percebida nas falas dos participantes da entrevista individual. A estudante Esmeralda é uma delas que reforça minha tendência de interpretação, com uma crítica à forma como um dos produtos midiáticos, a música, está posta no ambiente escolar, no seguinte diálogo:

Esmeralda: O ano que vem eu vou fazer vários projetos para a escola, sabe, a convivência com os alunos, porque tem a rádio (que tem aqui), e as pessoas estão reclamando das músicas, o pessoal só coloca Funk, sabe? não coloca música ...

Pergunta: Tem uma rádio, aqui dentro da escola?

Esmeralda: É que tem tipo um computador que fica lá pros alunos colocarem as músicas, ai passa no alto falante. Não sei como é que é. [...] Música que, às vezes, quase ninguém gosta.

Pergunta: Para mudar o gosto musical?

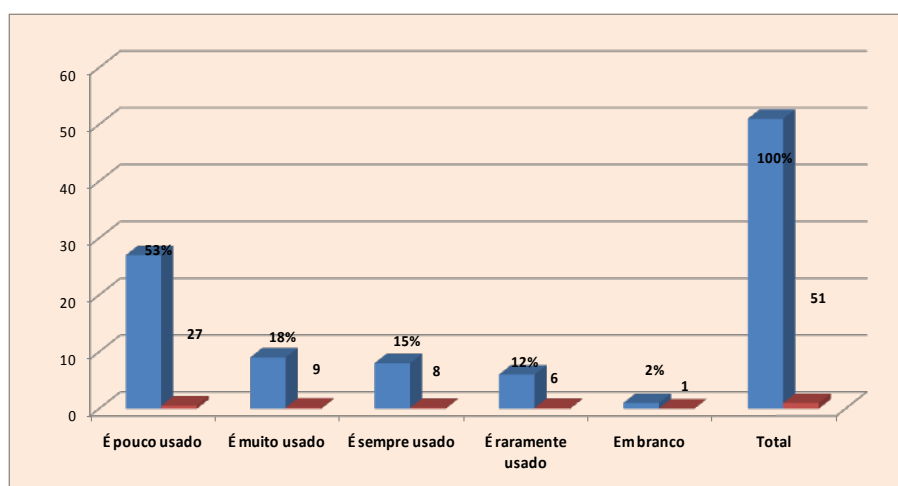
Esmeralda: É. Mudar o gosto musical assim, fazer como na outra escola que eu estudava sabe? O pessoal fazia rádio na 6ª série. Ai a gente falava, notícias, novidades, sabe? As pessoas mandavam recados pela rádio, ai a gente falava assim ‘gente se vocês quiserem mandar mensagem, músicas, indicar músicas pra gente colocar na rádio, faz como se fosse a *Mix*, sabe.

Diante das afirmações dessa entrevistada, torna-se oportuna a recomendação de Toschi (2002) de que a “escola se apresenta como espaço privilegiado para a seleção crítica das informações, para preparação do jovem que seja capaz de desvelar o real na informação que vem pasteurizada e espetacularizada” (p. 274). Para Toschi (2002), “o conhecimento supõe a crítica da informação, sua análise, reelaboração e

ressignificação” (p. 275). Se essa autora considera que esta habilidade pode ser aprendida e se entende que “a escola é local privilegiado para isso”, Morais (1988 apud TOSCHI, 2002, p. 274), por sua vez, acentua que para exercer tais desafios, “a escola precisa reinterpretar as tecnologias, negando-a como fim dos processos educativos e afirmando-a como meio de afirmação do humano”.

Uso do Laboratório de Informática (LI) da escola – os dados mostram que 53% dos respondentes acham que o LI da escola “é pouco usado”. Se somado esse índice com o dos 12% que avaliam que o LI “é raramente usado”, tem-se um percentual de 65% dos sujeitos pesquisados que acham que os equipamentos de informática da escola poderiam contribuir mais com o estudo deles. Em contraste com essas opiniões, esta a de outros 33% que consideram que este ambiente da escola é respectivamente, “muito usado” (18%) e “sempre usado” (15%).

Gráfico 8 – Opinião dos sujeitos pesquisados sobre o uso do Lab. de Informática (LI), 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Estes dados referentes à opinião dos respondentes sobre o uso do LI da escola, se cruzados com os do quesito que aborda os respondentes sobre o uso da Internet pelos professores, revelam de modo mais contundente o descontentamento do corpo discente com a forma que os dispositivos tecnológicos são usados na escola, espaço onde os estudantes vivenciam suas experiências, buscam saberes e encontram relações e identificações.

Nas entrevistas individuais, as diferenças de opiniões sobre o uso dos equipamentos do LI podem ser explicadas pela não integração dos equipamentos aos

processos de aprendizagens. Uma dessas falas é de Paulinha que, quando indagada sobre esta questão, afirmou:

Paulinha: É, acho que poderia usar melhor. Assim, eu acho que são poucos os professores que usam o laboratório, levam a gente. Mas também pra que adianta, se quando a gente vai pra lá, todo mundo fica no Orkut, essas coisas. São poucos que fazem pesquisa. Eu sou uma delas.

Outra entrevistada, a estudante Manuela, também reivindica maior uso do LI, no diálogo que segue:

Pergunta: O Laboratório daqui, você acha que é bem usado pelos professores?

Manuela: Deveria ser melhor usado pelos professores.

Pergunta: É, porque você diz que ele é raramente usado,

Manuela: Raramente.

Pergunta: Você tem uma proposta assim que pudesse fazer?

Manuela: Ah, eu acho que eles poderiam ensinar informática pra gente. Informática, digitação. Isso seria muito bom pros estudantes saber um pouco daquela máquina que é o computador. Acho que seria legal conhecer profundamente o que o computador tem.

As falas de Paulinha e Manuela têm reforço da fala de Luiz que diz: “O Laboratório de Informática ajuda [...] pra fazer trabalho mais rápido do que a gente ir na biblioteca, gastar tempo lendo”.

Apesar de as críticas ao pouco uso do laboratório serem maiores, ainda, assim, os percentuais do questionário e as falas das entrevistas apontam para certo equilíbrio, na utilização pedagógica do LI por parte da escola. Ademais, as críticas dos sujeitos pesquisados podem estar direcionadas aos seus interesses de utilização não pedagógica do LI. Mesmo assim, faz-se importante a afirmação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) de que a escola de nossos dias precisa “não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos pais preparados e qualificados para um novo tempo” (p. 53).

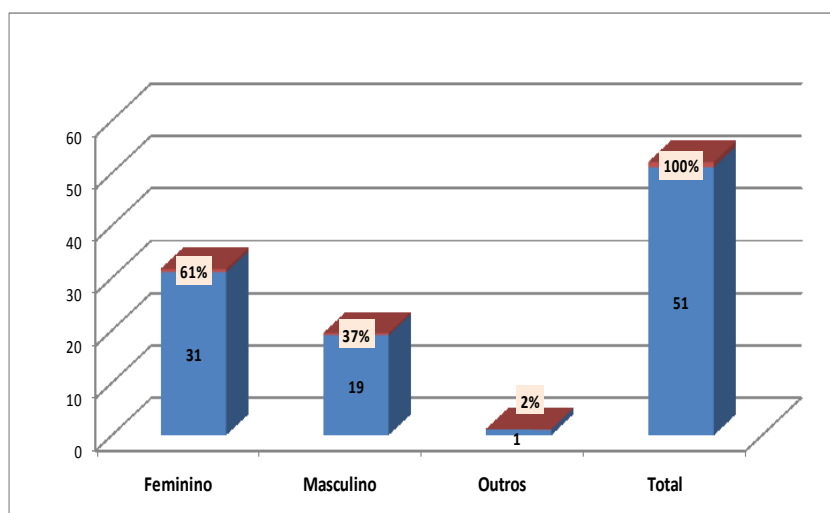
3.1.8 Perfil

A categoria que trata do perfil dos respondentes emerge dos dados colhidos na pesquisa de campo e revela os percentuais sobre sexo, idade, raça/cor/etnia, local de

moradia, atividades desenvolvidas fora da escola, bem como a condução que pegam e, nesse processo de viagens até a escola, as vivências socioculturais que estabelecem.

Sexo – de acordo com os dados, os 51 sujeitos pesquisados são representados percentualmente por 61% do sexo feminino e 37% do sexo masculino. Dentre os 51 estudantes, um não identificou o sexo, perfazendo os 2% restantes.

Gráfico 9 – Perfil dos sujeitos pesquisados, por sexo, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

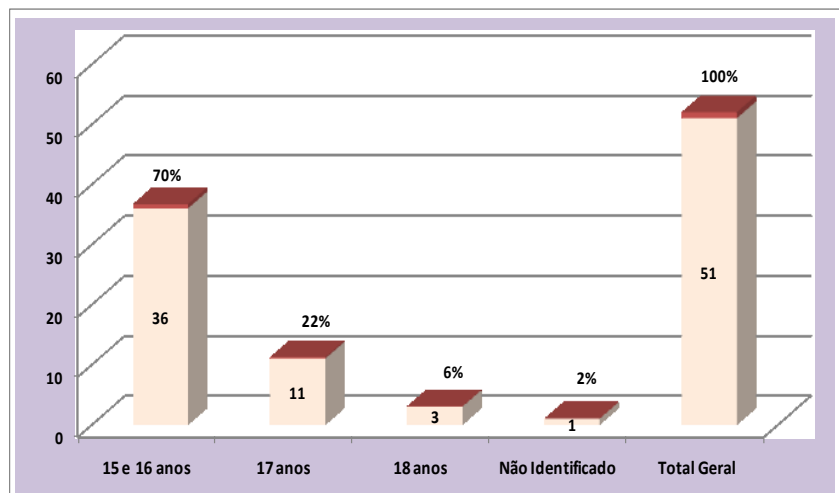
Considerando que a representação dos sujeitos pesquisados não é a mesma entre os alunos e as alunas, saliento que optei por trabalhar com duas turmas de 1º ano, sem me preocupar com o seu quantitativo, nem tampouco com sua representação em termos de gênero, pois o critério para a participação deles está na sua totalidade e não na igualdade de gênero, temática que não foi foco do presente estudo.

Nesta análise, guie-me pelos ensinamentos de Orozco⁴⁸ (2005, p. 37) de que é possível iniciar uma pesquisa com as mediações de referência (idade, sexo, classe social, origem, etnia ou lugar de residência), buscando perceber de que maneira essas mediações se inter-relacionam mutuamente. Nesse sentido, adotei o conceito de mediações formulado por Orozco (2005 apud TOSCHI, 2004), segundo o qual a recepção (do telespectador) entende a mediação como um processo “não linear e nem unívoco, e como tal, ocorre em várias direções, sofrendo intervenção e condicionado pelo contexto cultural, político, histórico etc.” (p. 103).

⁴⁸ Nascido em Guadalajara, no México, é graduado em Ciências da Comunicação e doutor em Educação. Dedicou-se ao estudo da recepção, tendo diversos livros tratando da televisão, audiências e mediações.

Idade – com relação à faixa etária, os dados mostram que 70% dos sujeitos têm entre 15 e 16 anos. Já 22% deles têm 17 anos, e outros 6% têm 18 anos de idade.

Gráfico 10 – Perfil dos sujeitos pesquisados, por idade, 2011



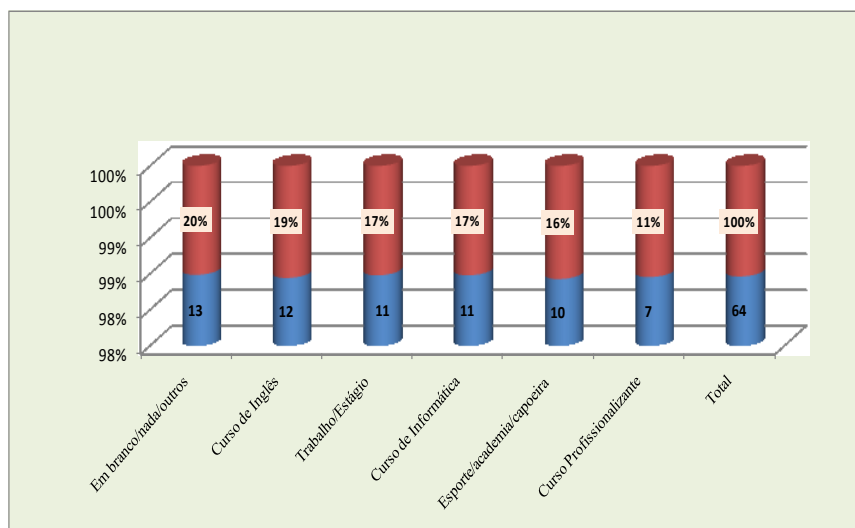
Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Conforme os dados, os sujeitos pesquisados formam um conjunto de pessoas que estão em processo de formação social e cultural. Vale observar que os que têm 17 e 18 anos de idade, que somados perfazem 28% dos respondentes, se aproximam de um momento da vida em que a sociedade começa a esperar deles pedir tomada de decisões, com vista à vida futura. Os 28% que têm idade entre 17 e 18, em sua maioria, expressam preocupações com a formação e a qualificação profissional. Os dados da pesquisa revelam que esse contingente vivencia o conflito cultural de estar vivendo a condição de ser jovem e de se deparar com cobranças referentes à preparação para o mercado de trabalho.

Atividades fora da escola – essa constatação está no quesito em que pergunto quais outras atividades desenvolvem fora da escola. Quando perguntados sobre outras atividades que desenvolvem fora da escola e diante da oferta de múltiplas escolhas⁴⁹, 17% disseram que trabalham ou fazem estágio. Outros 19% dos respondentes afirmaram que fazem cursos de inglês, 17% cursos de informática e 11% cursos profissionalizantes. Estes percentuais somados chegam a 47% dos sujeitos pesquisados, os quais responderam que, além de estudar, desenvolvem atividades fora da escola. Outros 17% disseram que já trabalham ou fazem estágio.

⁴⁹ Nesse caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir o total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

Gráfico 11 – Atividades dos sujeitos pesquisados fora da escola, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

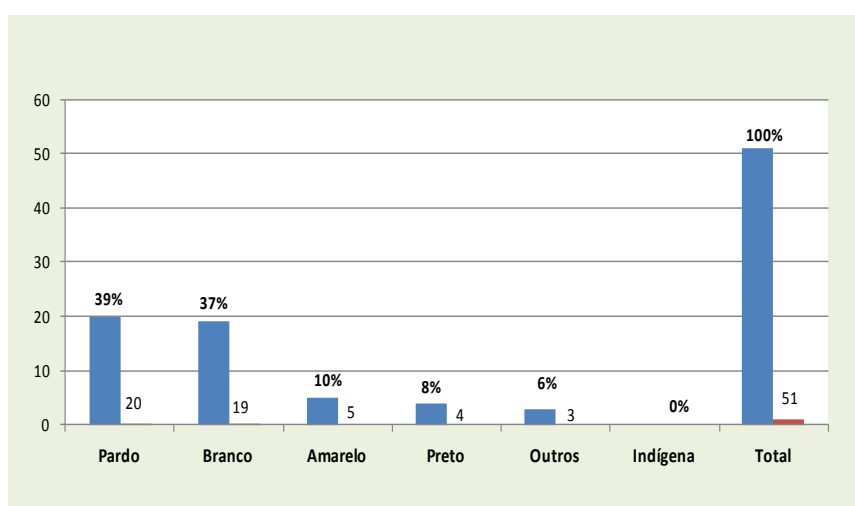
A preocupação dos respondentes com a vida futura é procedente e tem consonância com as observações de Dayrell de que a condição juvenil vem se construindo em um contexto “de profundas transformações sócio-culturais” (2007, p. 1.107). Situando as mutações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, Dayrell (2007) ressalta que, no Brasil, essas mutações

estão alterando as formas de inserção dos jovens no mercado, com a expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários [...] delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (p. 1.108).

Dayrell (2007) recebe, por um lado, o reforço de Pochmann quando este afirma que “em pleno século XXI, a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da População Economicamente Ativa (PEA) é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional” (2004, p. 232). Por outro lado, o interesse dos sujeitos pesquisados em quererem se preparar e se qualificar para o mercado de trabalho futuro pode estar a revelar que eles fazem uma conexão da vida deles com a sociedade atual, computadorizada e inserida no processo de globalização, em que a era digital exige a competência para as novas tecnologias e o conhecimento do inglês.

Raça/cor/etnia⁵⁰ – com referência à identificação de raça, vê-se que 39% dos respondentes se consideram pardos, enquanto 37% se definem como brancos, 10% se consideram amarelos e 8% se autodeclararam pretos. Os 6% restantes não identificaram raça/cor/etnia. Ninguém se identificou como de raça indígena.

Gráfico 12 – Perfil dos sujeitos pesquisados por raça/cor/etnia, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

No caso dos 8% que se declararam negros, cabem registros de duas manifestações de rejeição à palavra “preto”, constante do quesito “como você se considera?”. Diante da palavra “preto”, foi colocada a palavra “negro” ou “negra”, expressando discordância do respondente ao termo e afirmação da identidade com a raça negra. Exemplo dessa identidade é a afirmação de uma aluna, dirigindo-se à pesquisadora: “Eu sou negra, não preta”.

Considerando a postura crítica dessa aluna, vale destacar o fato de que tanto a diversidade cultural quanto a questão racial despertam a atenção da geração atual, revelando criticidade. Ou seja, embora a temática racial não conste no currículo escolar, mostra-se vivo nas expressões do(a)s estudantes, como forma de se impor na cultura escolar, se expressando como parte da formação sociocultural dos sujeitos.

⁵⁰ Neste estudo, foram adotadas as categorias que o IBGE utiliza em pesquisas sobre cor ou raça/etnia da população brasileira que são: cor branca, cor preta, cor parda, cor amarela, raça/etnia indígena. A questão “cor” ou “raça/etnia” faz parte das características das pessoas, assim como sexo, idade, moradia, saúde, educação, trabalho etc. e integra os levantamentos – censos e pesquisas domiciliares – que o IBGE realiza periodicamente para estudar as características e as condições da população brasileira.

Deve-se considerar, ainda, que a temática étnico/racial está presente também na pauta da mídia e na agenda das conversas de todos, notadamente, por meio de gêneros como novelas, minisséries, seriados, entrevistas, debates, matérias jornalísticas e bens culturais como *clip* musical, vídeos e filme. De acordo com Shaw, “em consequência da ação dos jornais, da televisão e dos outros meios de informação, o público sabe ou ignora, presta atenção ou descarta, realça ou negligencia elementos específicos dos cenários públicos” (1979 apud WOLF, 1999, p. 144).

Trata-se da formulação da hipótese de Agenda *Setting* que, na concepção de Shaw (1979 apud WOLF, 1999), tem como pressuposto fundamental o fato de que “a compreensão que as pessoas têm de grande parte da realidade social lhes é fornecida, por empréstimo, pelos *mass media*” (p. 145). Shaw (1979) desperta a atenção para a presença sempre constante dos *mass media* no cotidiano das pessoas, mas sem defender que esses meios pretendam persuadi-las. Para Shaw (1979, 1996 apud WOLF, 1999):

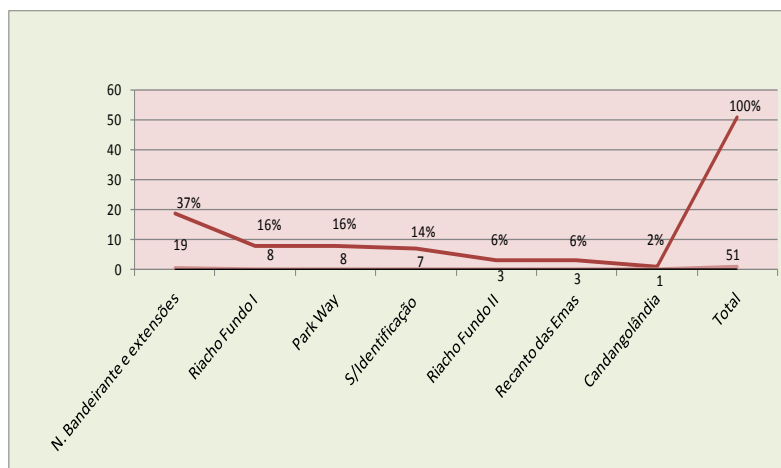
As pessoas têm tendência para incluir ou excluir dos seus próprios conhecimentos aquilo que os *mass media*⁵¹ incluem ou excluem do seu próprio conteúdo. Além disso, o público tende a atribuir àquilo que esse conteúdo inclui uma importância que reflete de perto a ênfase atribuída pelos *mass media* aos acontecimentos, aos problemas, às pessoas (p.144).

De acordo com Wolf (1999), “os *mass media*, descrevendo e precisando a realidade exterior, apresentam ao público uma lista daquilo sobre o que é necessário ter uma opinião e discutir” (p.145). Como destaca esse autor (1999), a formulação clássica da hipótese de Agenda *Setting*, inscreve-se na linha teórica pela qual circulam Lippmann, Lang e Lang e Noelle Neumann.

Moradia – com relação aos locais de moradia, os dados mostram que a maioria (37%) dos respondentes é residente do Núcleo Bandeirante e de suas extensões, ou seja, Vila Cauhy (2), Vila Metropolitana (1) e Agrovila Vargem Bonita (1). Outros 16% moram em Riacho Fundo I e mais 16% em Park Way. Seis por cento são moradores de Riacho Fundo II e outros 6% residem em Recanto das Emas. Candangolândia, Arniqueiras e Águas Claras apresentaram, cada uma delas, o percentual de 2%, perfazendo, um total de 6%. Os 14% que não identificaram local de moradia, dificultaram alguma observação mais abrangente.

⁵¹ Os grifos constantes do texto são de Shaw.

Gráfico 13 – Perfil dos sujeitos pesquisados por local de moradia, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os percentuais de moradia parecem revelar que os universos em que vive social e culturalmente a maioria dos sujeitos pesquisados, ou seja, o Núcleo Bandeirante (37%) e Park Way (16%), compõem-se de famílias consideradas pertencentes às classes média e média baixa. Vale destacar, ainda, um fato relevante: o de que a maioria dos sujeitos pesquisados neste estudo declarou ser morador do Núcleo Bandeirante.

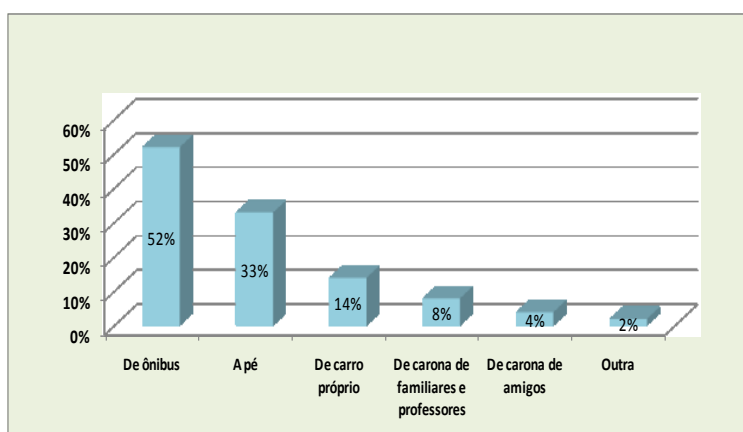
Outra forma de confirmar essa análise são as observações feitas sobre o cotidiano da cidade onde está situada a escola. Durante as visitas feitas ao centro de ensino para proceder às entrevistas, observei que, residentes de uma cidade estruturada, os habitantes do Núcleo Bandeirante dispõem de serviços básicos de saneamento, esgoto, saúde, educação e energia elétrica, o que contribui para melhor qualidade de vida das pessoas. Isso se comparado à situação de cidades como Ceilândia, Gama Samambaia, cuja população reclama de problemas estruturais como saneamento, escola, e postos de saúde.

Porém, pude ver que, embora sendo uma das localidades melhor estruturadas do Distrito Federal, o Núcleo Bandeirante enfrenta seus problemas socioeconômicos, revelados na presença de um sem-número de excluídos socialmente que, vítimas de uma série de problemas que vão desde o desemprego, passando por dependências químicas (alcoolismo, drogadização etc.) e outras situações degradantes, até uma possível desestruturação familiar, perambulam pela cidade, tendo suas praças e esquinas como ambientes de acolhimento.

Ademais, observei que os sujeitos pesquisados, ao transitarem cotidianamente pelo Núcleo Bandeirante, vivenciam uma cultura local peculiar, incluindo uma cultura midiática própria. Nesse sentido, a cultura da cidade se estabelece, entre outras, a partir da relação da população com o comércio que se pratica nas avenidas comerciais, onde uma profusão de carros de som, distribuição de panfletos, cartazes, *outdoors*, faixas, *banners*, fachadas de lojas, vitrines e um autofalante de serviço de comunicação local formam um ecossistema cultural, em que, além dos sujeitos pesquisados, transitam cotidianamente habitantes, visitantes e viajantes.

Condução – identificados anteriormente como pertencentes às classes média e média baixa, 52% dos respondentes declararam que vão à escola de ônibus, e outros 33% disseram que vão a pé. Estes, provavelmente, moram em localidades perto do prédio escolar ou no próprio Núcleo Bandeirante. Apenas 14% afirmaram que vão para escola em carro próprio. Somando-se os índices dos que vão à escola de ônibus (52%), com os que vão a pé (33%), tem-se um percentual de 85% de alunos e alunas que todos os dias vão para a escola, fazendo trajetórias que lhes permitem vivenciar experiências socioculturais e midiáticas.

Gráfico 14 – Condução com as quais os sujeitos pesquisados vão à escola, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Somados os que vão à escola de caronas de familiares e de professores (8%) e aqueles que seguem para a escola em caronas oferecidas pelos amigos (4%), têm-se 12% que se relacionam com pessoas próximas de si no trajeto feito até a escola e que podem estar a vivenciar outros tipos de experiências socioculturais.

Viagens de ônibus, que levam entre 30 minutos e uma hora, podem significar contato com a cultura das mídias, desde a visualização dos grandes painéis eletrônicos, exibidos dentro dos veículos, no alto de grandes prédios de lojas e *shoppings centers*, até a ampliação do uso de mídias digitais como os celulares, as televisões portáteis, MP3, MP4, MP5 e MP6, o Ipod, Ipad e Smartphone etc. Considerando, ainda, que para algumas pessoas, ir à escola pode ser desmotivante, viajar curtindo suas músicas, falando linguagens diferentes, exercitando atitudes e tendo acesso a outras formas de consumo e experiências socioculturais pode ser motivante.

Essas “viagens” podem estar a revelar que eles vivenciem intercâmbios culturais entre as pessoas que circulam em cidades diferentes. Para se ter ideia dessa possibilidade, vale saber que a distância entre o Núcleo Bandeirante e a Candagolândia, por exemplo (localidade vizinha), é de 2 quilômetros. De Riacho Fundo até a Cidade Livre são 5 quilômetros. O Recanto das Emas fica a 12 quilômetros do Núcleo Bandeirante, e Águas Claras está situada a 13 quilômetros daquela localidade.

No contexto do DF, as viagens podem gerar sentimentos de pertencimento, de poder aquisitivo e até de características culturais. Viajar de metrô e ônibus entre as cidades permite vivenciamento com lotações desconfortáveis, mas também, com relações sociais diversas e encontros com outras culturas.

Nos últimos tempos, em função desta pesquisa, circulando além do Núcleo Bandeirante, por cidades do entorno do DF, como Valparaíso, Planaltina, Taguatinga, Ceilândia e Sobradinho, esta pesquisadora pôde constatar que há grandes diferenças socioculturais entre os habitantes destas cidades e os do Plano Piloto de Brasília. Em certas Regiões Administrativas podem ser encontrados verdadeiros nichos culturais, tais como: goianos interioranos, em Valparaíso; nordestinos em Ceilândia; e cariocas no Cruzeiro.

Ao viajarem para irem à escola, os alunos que responderam ao questionário também podem vivenciar o contato com culturas de tribos e grupos sociais diversos, diferentes do seu grupo familiar, mas que podem se hibridizar. Esta pesquisadora percebe a cultura urbana da mesma forma que Canclini (2003), quando este afirma que “usa-se a fórmula cultura urbana para tratar de conter as forças dispersas da modernidade” (p. 284), pois a expansão urbana é, sem dúvidas, uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. Canclini lembra que: “Passamos de sociedades dispersas em milhões de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e

homogêneas, [...] a uma trama majoritariamente urbana” (2003, p. 285). Nessa trama urbana, os sujeitos pesquisados podem dispor de ofertas simbólicas heterogêneas, em uma interação constante de comunicação entre o local, o nacional e o transnacional.

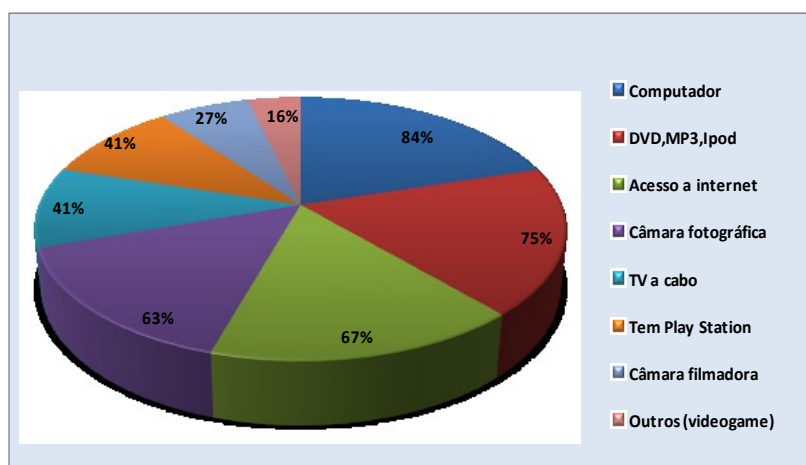
3.1.9 Internet e TV

Ao organizar a categoria Internet e TV, busquei identificar os tipos de equipamentos eletroeletrônicos que os sujeitos pesquisados têm em casa, se têm *e-mails* e *sites* de relacionamento, com que frequência e com que objetivo acessam a Internet, quanto tempo passam acessados, se gostam de assistir TV e quais os gêneros preferidos, que tipo de televisão costumam acessar e como reagiria participando de um *reality show*.

Equipamentos em casa – em quesito que oferecia oferta de múltiplas escolhas⁵², os dados revelam que 84% dos 51 respondentes possuem computador; 75% possuem DVD, MP3 e Ipod; 67% têm acesso a Internet; 63% possuem câmara fotográfica; 41% têm TV a cabo em casa; outros 41% possuem aparelho de PlayStation; 27% possuem câmara filmadora; e 16% apontaram possuir outros tipos de recursos midiáticos, citando apenas *videogame* (jogos). Neste item, foram obtidos dados que revelam o poder de aquisição dos respondentes às múltiplas mídias.

⁵² Neste caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir o total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

Gráfico 15 – Equipamentos que os sujeitos pesquisados têm em casa, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Observando-se os 84% que têm computador com os 67% que têm acesso a Internet, percebe-se que, dentro e fora do espaço familiar, a maioria dos respondentes pode acessar a rede mundial de computadores, com possibilidades de exercitar novas interações sociais e múltiplas formas de relacionamentos, contextualizadas nas transformações que ocorreram nos últimos tempos no mundo, com a Terceira Revolução, a tecnológica.

Esse cenário pode ser constatado com o entrevistado Igor que afirma estar tecnologicamente equipado em casa, onde dispõe de computador, câmeras fotográfica e filmadora, TV a cabo, acesso à Internet, *playstation*, DVD, MP3, MP4, MP5 e MP6, ipod e *videogame*. Este sujeito demonstra ter uma cultura midiática que recebe tanto dos meios tradicionais (TV, rádio e jornais impressos) quanto das novas mídias (*videogame*, *sites*, celulares, MP3, MP4, MP5 e MP6, DVD, Ipod etc.). Quando indagado sobre se ele se considera um jovem multimídia, ele respondeu que “Sim”, ratificando: “Claro. Hoje eu tenho acesso a tudo dia a dia, que faz parte da mídia: videogame, computador, então a gente tá ligado na mídia. Eu mesmo, televisão, *videogame*⁵³ e computador é quase 100% do meu dia”.

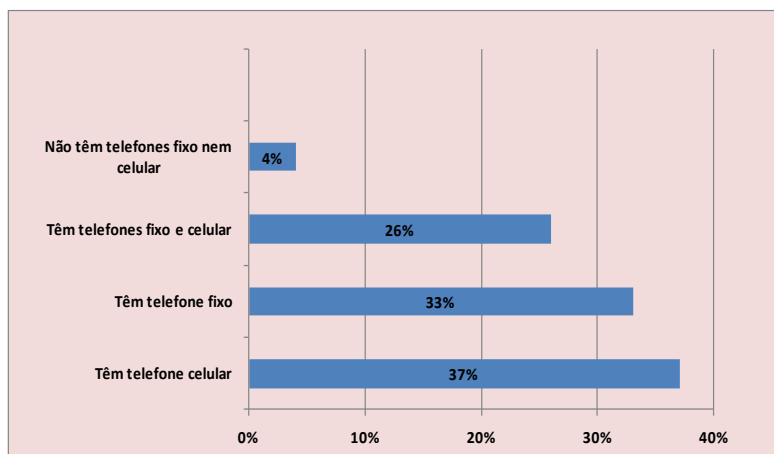
Dada a revelação deste entrevistado de apenas 15 anos, nota-se que a cultura das mídias que ele vivencia com várias mídias é o retrato do mundo multimídia, no qual a geração atual nasceu e está crescendo. Nesse sentido, Morduchowicz ressalta que “*la generación que tiene menos de 20 años [...] es la primera en haber conocido, desde que*

⁵³ Os jogos eletrônicos formam hoje um mercado de US\$ 74 bilhões, conforme noticiou o G1.

nació, un panorama mediático muy diversificado”⁵⁴ (2008, p. 17). É o que parece confirmar os percentuais colhidos.

Telefones – verifica-se que 37% dos respondentes têm telefone celular e que outros 26% têm celular fixo, perfazendo um índice de 63% aqueles que têm acesso aos serviços de telefonia fixa e/ou móvel. Outros 33% têm acesso ao telefone fixo. Somente 4% não possuem telefones fixos nem móveis.

Gráfico 16 – Telefones fixos e celulares que os sujeitos pesquisados possuem, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os dados referentes ao índice de acesso dos respondentes a aparelhos de telefones (fixos e celulares), cruzados com os percentuais que mostram os equipamentos eletroeletrônicos a que têm acesso, formam mais um traço da cultura das mídias presente nos respondentes.

Pesquisa divulgada pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) (jun./2011) dá conta de que no Brasil já existem 110,5 linhas de celular habilitadas para cada 100 habitantes. Na pesquisa, o Distrito Federal ocupa o primeiro lugar entre as Unidades Federativas onde existe a maior densidade de aparelhos celulares, tendo 188,5 linhas para cada 100 habitantes. Residentes no Núcleo Bandeirante e em outras cidades próximas à capital federal, os respondentes integram o grupo de pessoas que tem acesso a mais de um aparelho. Essa revelação é classificada como um traço da cultura midiática a quem eles têm acesso cotidianamente.

Refletindo sobre a escola como espaço híbrido diante do advento das tecnologias móveis, Toschi aponta a possibilidade de uso do celular na sala de aula, afirmando que

⁵⁴ Tradução minha “A geração que tem menos de anos [...] é a primeira a ter conhecido, desde que nasceu, um panorama mediático muito diversificado”.

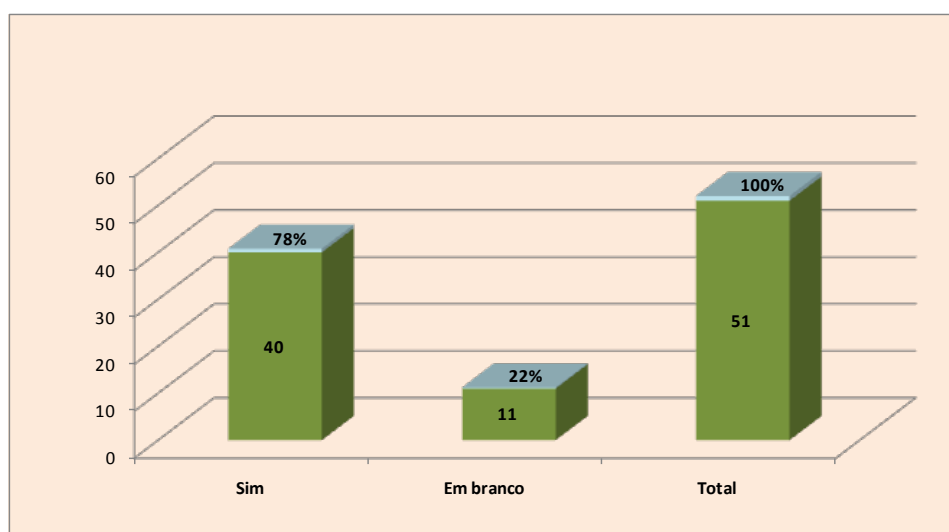
esse dispositivo móvel, que vai para a escola junto os estudantes, tornou-se “um meio de comunicação coletiva, uma tecnologia social” (2011, p. 125). Entendendo como Alves (2005) que a escola precisa de um novo profissional da educação, Toschi propõe “a construção de uma nova didática, que incorpore as condições contemporâneas da humanidade” (2011, p. 130).

Nessa perspectiva, em sintonia com Alves (2005), Toschi (2011) entende que o desafio de mudar radicalmente a relação professor-aluno passa, necessariamente, pela “valorização das funções docentes de planejamento, direção do processo didático e avaliação das atividades dos estudantes” (p. 130).

Depois de ressaltar que os novos dispositivos tecnológicos múltiplos são acessados pelos jovens, independentemente das orientações docentes, Toschi defende que há uma possibilidade de a escola se tornar um espaço híbrido, desde que se discuta e se atue “sobre a materialidade dos seus instrumentos, a organização do trabalho pedagógico, a concepção de conhecimento, as metodologias de ensino, a formação de professores” (2011, p. 130).

E-mails e sites de relacionamentos – os dados mostram que 78% dos respondentes possuem *e-mails* e/ou *sites* de relacionamento, para se comunicar com amigos, familiares e conhecidos. Estes exibiram seus endereços (*e-mails* e *sites*) de acessos. Outros 22% não apresentaram seus endereços eletrônicos.

Gráfico 17 – Sujeitos pesquisados que possuem *e-mails* e *sites* de relacionamentos, 2011

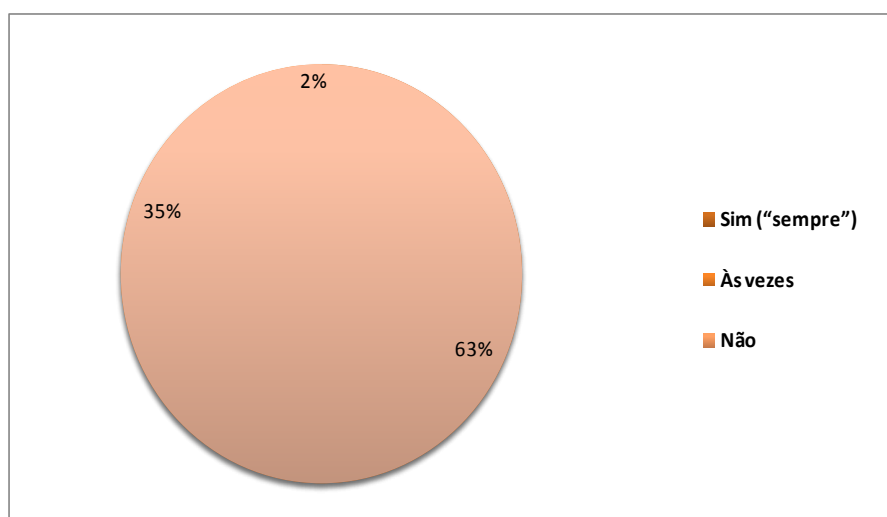


Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os dados atinentes aos *sites* e *e-mails* dos respondentes, cruzados com os que se referem a outras formas de diversão e lazer deles – que mostram 67% dos respondentes tendo acesso à Internet –, são forte indício de que os respondentes têm possibilidade de acesso às múltiplas mídias e, conseqüentemente, às novas formas de interações sociais. Em outras palavras, uma vez acessando as mídias digitais, estes sujeitos podem dispor de múltiplas formas de se relacionar com as pessoas e com o mundo. Vinte e dois por cento dos respondentes deixaram essa pergunta (sobre *e-mail* e *sites*) sem resposta. Mesmo assim, esse percentual é representativo e estimula a interpretação de que, mesmo vivendo sob a égide da quebra de fronteiras no mundo virtual, respondentes podem estar a emitir a mensagem de que não sentem confortáveis abrindo sua privacidade a uma pesquisa acadêmica.

Acesso à Internet – todos os sujeitos pesquisados, ou seja, 100% deles, responderam à pergunta sobre com que frequência acessam a Internet. Conforme os dados, 63% dos respondentes afirmam que acessam a Internet com frequência, enquanto outros 35% afirmam que às vezes acessam a rede mundial de computadores. Apenas 2% dos respondentes disseram que não acessam a Internet com frequência.

Gráfico 18 – Frequência com que os sujeitos pesquisados acessam a Internet, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Portanto, a maioria dos respondentes mostra um traço da cultura das mídias, que se traduz no acesso frequente à Internet. Trata-se do homem contemporâneo, nascido no período de transformações fundamentais da história humana que Zaremba chama de “Revolução Digital” (2006, p. 211). Para este psicólogo, as “novas formas de pensar,

agir, sentir e se relacionar com o mundo e com os outros são algumas das características do homem que vem emergindo do contato com a Internet” (2006, p. 211).

Com este raciocínio, Zaremba parte de seu estudo⁵⁵ sobre a “escrita digital”, em que analisa a escrita dos jovens na Internet, buscando uma compreensão sobre “o papel que essa ‘Escrita Digital’ está a desempenhar na formação de um novo ‘tipo’ de homem” (2006, p. 215), este pesquisador propõe o “homem digital” (2006, p. 215).

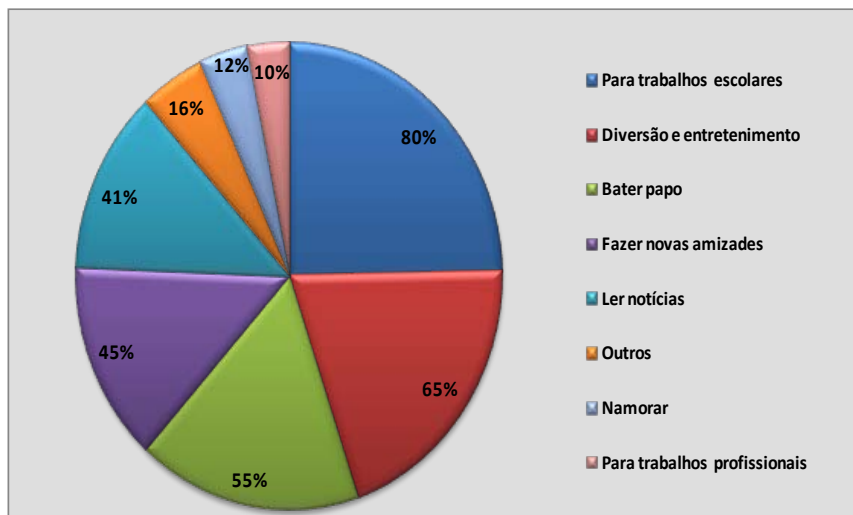
Idealizado a partir da criação de McLuhan (1962) do “homem tipográfico”, surgido junto com a criação da imprensa, como sendo um homem tipicamente racional, Zaremba (2006) defende sua criação afirmando: “Se ao homem criado pela tipografia McLuhan deu o nome de ‘homem tipográfico’, talvez pudéssemos batizar o homem criado pela ‘Escrita Digital’ de ‘homem digital’”. Mas este “homem digital”, como justifica Zaremba (2006), “só poderá ter seu perfil traçado dentro de alguns anos” (p. 225). Todavia, o autor esclarece: “Se o ‘homem tipográfico’ se caracteriza por seu pensamento linear e mecânico, o ‘homem digital’ deverá ser identificado exatamente pelo oposto” (p. 225). A postura de criticidade dos sujeitos pesquisados neste estudo pode ser um indício de que há pontos de concordância nos dois estudos.

Uso da Internet – novamente em quesito que oferecia múltiplas escolhas⁵⁶, os dados mostram que, quando perguntados sobre para que usam a Internet, 80% disseram que é para fazer trabalhos escolares, 65% para diversão e entretenimento, 55% para bater papo, 45% em busca de novas amizades, 41% para ler notícias. Dezesesseis por cento vão à rede mundial em busca de outros atrativos não revelados, 12% para namorar e, finalmente, 10% para fazer trabalhos profissionais.

⁵⁵ Pesquisa realizada para conclusão de mestrado do autor, defendida em 2001.

⁵⁶ Nesse caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir o total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

Gráfico 19 – Objetivos dos sujeitos pesquisados no uso da Internet, 2011



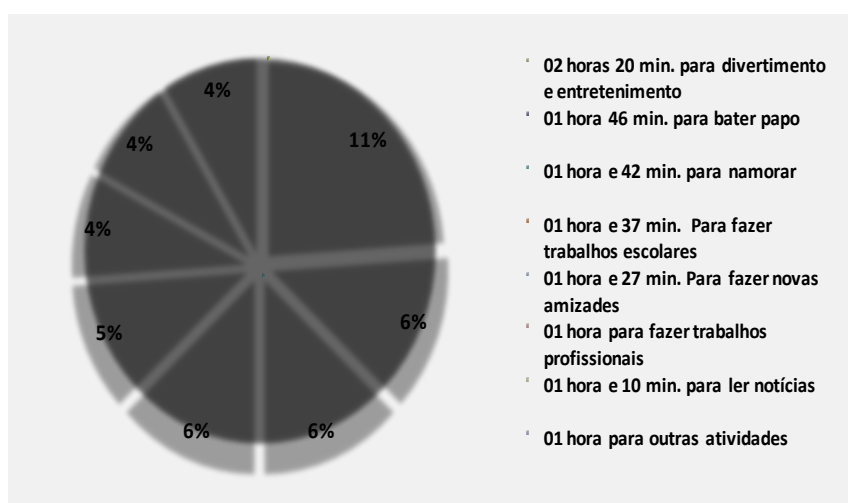
Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os dados mostram que a relação dos respondentes com as mídias sociais, no caso a Internet, tem como foco o estudo (80%), a diversão e o entretenimento (65%), o bate-papo (55%), a busca por novas amizades (45%) e leitura de notícias (41%). Como se pode perceber, as atividades da geração nascida sob a égide da Internet têm hoje outras formas de se relacionar social e culturalmente, de aprender e de se informar. Essa prática dos sujeitos pesquisados, própria deste tempo, pode ser vista como mais uma forma de cultura juvenil, desta feita, estabelecendo novas e múltiplas formas de relacionamentos, de interações sociais e de aprendizagens, por meio das plataformas de comunicação.

Tempo de navegação⁵⁷ – os dados mostram que os respondentes passam em média de uma a duas horas e meia acessados à Internet, seja se divertindo, se entretendo, batendo papo, namorando, fazendo trabalhos escolares e profissionais, ou lendo notícias e fazendo outras atividades – não citadas – como forma de afirmar sua condição juvenil e revelar suas expressividades.

⁵⁷ Esclareço novamente que, como se tratou de um quesito com escolhas múltiplas, as horas alcançadas em cada atividade na Internet foram alcançadas somando-se as opções assinaladas por eles e dividindo-se cada total pela amostra da pesquisa (51 sujeitos).

Gráfico 20 – Tempo que os sujeitos pesquisados passam na Internet, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Cruzando os dados a respeito de tempo gasto na Internet, com aqueles que revelam que 63% acessam a Internet com frequência, trago a demonstração de que as mídias sociais fazem parte do universo cultural dos respondentes, ocupando um tempo considerável de suas vidas. Vale destacar que, além desse tempo dedicado à vida virtual, os respondentes dividem ainda o tempo de cada dia, com pelo menos outras seis atividades do seu cotidiano que são: ir à escola, comer, sair, dormir, ver TV e descansar.

Na medida em que os respondentes dedicam grande parte do seu tempo à rede mundial de computadores, podem ser classificados como internautas. Silva registra que, no início dos anos de 1990, “a Internet tornou-se a febre, uma novidade que deveria ser compreendida e dominada” (2009, p. 89) e lembra que a juventude foi uma das primeiras categorias a usufruir de todos os benefícios, mas também de todos os males oferecidos pela rede mundial.

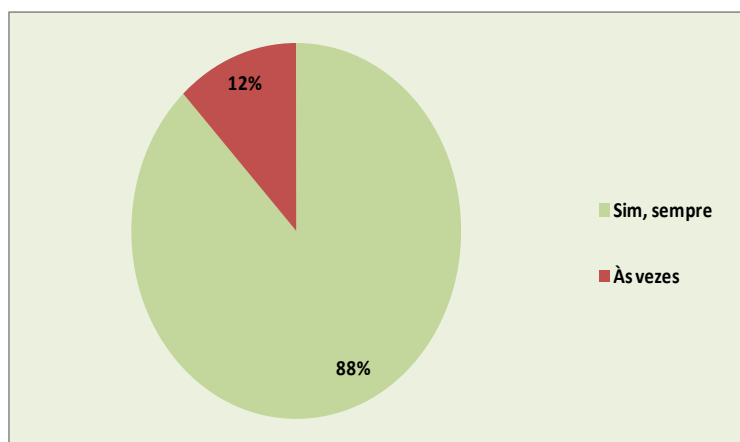
Na verdade, os meios de comunicação sempre chamaram a atenção da juventude. Em décadas recentes, estudos voltados para os usos e os efeitos dos meios de comunicação de massa mostraram que as pessoas, principalmente as crianças, passavam mais tempo na frente da televisão de que na escola, por exemplo. A esse respeito, estudioso da recepção, Orozco afirma que igual a outras instituições sociais, “a TV tem outros recursos para aumentar seu poder de legitimação frente ao público telespectador” (2005, p. 30), tais como: a produção de notícias e o apelo emotivo. Reflexões como essa

foram produzidas e continuam a estimular outras reflexões sobre os meios de comunicação na sociedade atual.

Mesmo revelando que os respondentes dedicam parte considerável de seu tempo à Internet – seja baixando músicas, *shows* musicais, filmes, vídeos, trechos de novelas e programa de sua preferência, seja conectando-se diretamente aos canais de TV, ou jogando *videogame* –, esta investigação mostra que eles não se desligaram totalmente da televisão. Ao contrário, na vivência com as mídias desenvolvem múltiplos sentidos como a visão, a audição e o tato.

Assistir televisão – os dados mostram que 88% dos respondentes assumiram que assistem TV, enquanto o restante, ou seja, 12% afirmaram que, às vezes, assistem TV. Estes índices somados equivalem a 100%, revelando que todos os respondentes assistem televisão, particularmente, considerando que as alternativas ‘não’ e ‘outra’ não foram assinaladas. Assim, entende-se que todos os respondentes são telespectadores.

Gráfico 21 – Sujeitos pesquisados que assistem TV, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Pelos dados apresentados, tem-se novamente a oportunidade de analisar como a televisão está presente na vida dos estudantes. A julgar pelos percentuais, tende-se a reconhecer que, em vez de ofuscar a centralidade da televisão brasileira, o avanço das novas mídias promoveu a convergência entre televisão e essas mídias. O entrevistado Igor confirma esta relação entre os meios ao descrever seu cotidiano: “[...] é na televisão e no computador, é vendo coisas esportivas que eu pego isso pra mim, porque eu quero ser um esportista [...]”. Novamente, aqui aparece a figura do *Homo zappiens* de quem Veen e Vrakking (2009) falam, salientando que na era digital três aparelhos ganharam

grande importância: “o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador e o telefone celular” (p. 29). Em síntese, as mídias convergem em uma só, o computador.

Para Martín-Barbero, a mediação, a partir da qual a televisão opera social e culturalmente, estaria a mostrar que “nem as milhares de câmeras de vídeo que atualmente invadem o mercado [...] nem a rede a cabo estão afetando o modelo de produção de televisão que já conhecemos” (2006, p. 294). Na opinião de Martín-Barbero, “se na América Latina a televisão tem a família como *unidade básica de audiência* é porque ela representa para a maioria das pessoas a *situação primordial de reconhecimento*” (2006, p. 295, grifo do autor).

Em estudo sobre o uso social dos meios no qual se inverte a lógica da pergunta a respeito dos efeitos da televisão sobre os telespectadores, Orozco (2005) considera que a TV tem influência importante na constituição do telespectador. Ao realizar um estudo sobre a exploração do longo, complexo e contraditório processo de recepção, ele afirma:

Assumir o telespectador como sujeito - e não só como objeto - frente à TV supõe, [...], entendê-lo como um ente em situação e, portanto, condicionado individual e coletivamente, que “se vai constituindo” como tal de muitas maneiras e se vai também diferenciando como resultado da sua particular interação com a TV e, sobretudo, das diferentes mediações que entram em jogo no processo de recepção (2005, p. 28).

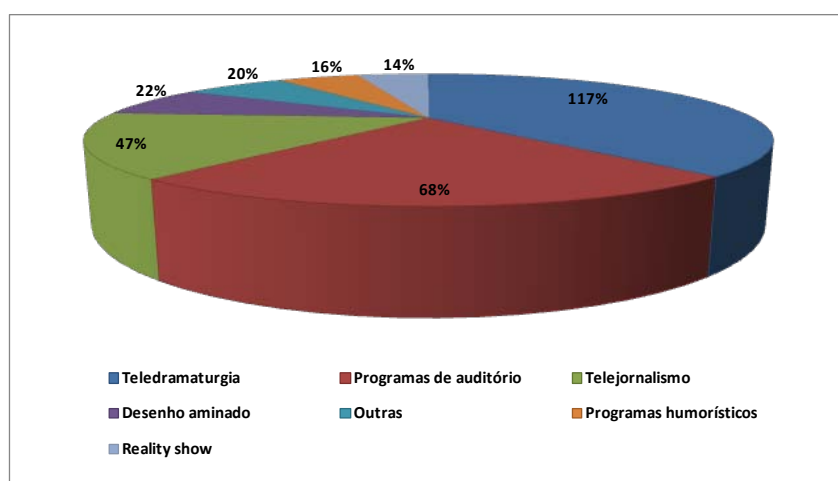
Para Orozco (2005), o telespectador frente à televisão não assume necessariamente um papel de receptor passivo. Ao contrário, mentalmente, se vê participe de uma sequência interativa que “começa com a atenção, passa pela compreensão, seleção, valoração do que foi percebido, seu armazenamento e integração com informações anteriores, e finalmente se realiza uma apropriação e produção de sentido” (2005, p. 31), pois para este autor, a recepção é vista como *lugar*.

Gêneros televisivos – neste quesito de múltiplas escolhas⁵⁸, os dados mostram que a teledramaturgia brasileira lidera a audiência de 117% dos respondentes. Neste gênero, as novelas destacam-se com 43%; os seriados e as minisséries, com a preferência de 35% dos sujeitos pesquisados; os filmes e documentários obtêm juntos 39% da fatia de audiências. Já os programas de auditório, que neste estudo incluem *shows* e musicais, são vistos por 68%.

⁵⁸ Neste caso, o procedimento metodológico adotado para encontrar os índices foi dividir o total alcançado por cada alternativa pelo universo pesquisado (51 estudantes).

A seguir, o telejornalismo fica com 47% da atenção dos respondentes, que apreciam assistir jornais, grandes reportagens, jornalismo esportivo, cobertura de jogos, e outras disputas, lutas e atrações desportivas (fórmula 1, box, esportes radicais etc.). Os desenhos animados, opção que vem isoladamente, entretêm 22% dos que responderam ao questionário sociocultural. A opção outras, deu aos respondentes a oportunidade de apontar alternativas diferentes das que foram oferecidas. Elas formam 20% das alternativas assinaladas que são assim expressas: todos os gêneros, canais de música e de *clips* e canais abertos e fechados. Os programas humorísticos e de comédias geral são vistos por 16% dos que responderam ao questionário. Os *realities shows* têm a atenção de 14% dos respondentes neste estudo.

Gráfico 22 – Gêneros televisivos que sujeitos pesquisados preferem assistir, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Neste quesito, os programas assinalados seguem agrupados entre os gêneros que são consolidados pela televisão brasileira, a saber: teledramaturgia, telejornalismo, programas de auditório, humorístico e *reality show*. Como ensina Aronchi, no caso da televisão, vários formatos juntos dão origem a determinado gênero de programa. E “esses gêneros de programas, agrupados, formam uma categoria” (2006, p. 7). Dito de outra forma, os formatos televisivos estão sempre associados a um gênero, e este está diretamente ligado a uma categoria.

Dessa forma, os dados mostrados revelam a preferência dos respondentes por praticamente todos os gêneros televisivos de canais abertos e fechados, revelando que eles ajudam a formar a audiência televisiva brasileira. A entrevistada Rosa, por

exemplo, declara sua preferência por todos os gêneros televisivos, quando afirma: “[...] a televisão toda hora tem coisa que a gente gosta. [...] eu não faço nada em casa, aí acaba um programa e eu vou assistir outro, e acaba outro e eu boto outro e tudo mais”. Essa entrevistada refere-se ao que conhecemos como grade televisiva que oferece vários gêneros, prendendo a atenção das audiências.

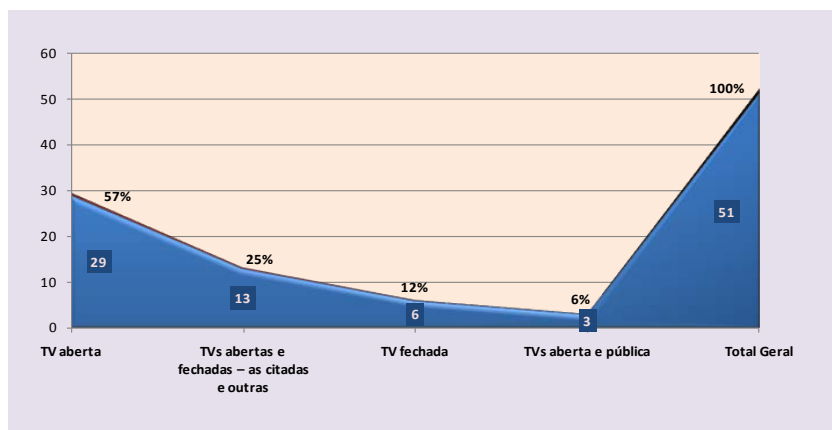
Martin-Barbero e Muñoz afirmam que “as mediações são esse *lugar* a partir do qual é possível compreender a interação entre produção e o da recepção” (1992 apud BACCEGA, 2003, p. 20). No caso da televisão, ela afirma que a produção não atende apenas e tão somente às necessidades do sistema industrial e às estratégias comerciais, “mas também às exigências que vêm da trama cultural e dos modelos de ver [...]” (p. 20), desta feita assumindo e legitimando as demandas advindas dos receptores.

Com um modelo industrial adotado, a televisão brasileira implantou uma estrutura de gêneros que buscava a identificação do público com os produtos midiáticos oferecidos. Assim, foram se consolidando os gêneros telejornalismo, teledramaturgia, programas de auditório e humorísticos. Entre o final do século XX e início deste século, a televisão brasileira, a exemplo que do já vinha ocorrendo no mundo, adicionou à sua grade, o *reality show*. Novo gênero, os *realities shows* têm em sua estrutura estratégias para um jogo, a ser jogado pelos seus participantes que, em geral, são indivíduos anônimos, mas com características de realidade, sendo atletas, profissionais etc.

Canais de TV – os dados sobre as emissoras de TV que os respondentes costumam assistir com mais frequência mostram que a maioria, ou melhor, 57%, dos respondentes afirmaram que veem somente TVs abertas, identificadas no questionário pelos seguintes canais: Globo, SBT, Record, Rede TV e TV Bandeirantes. Outros 25,% disseram que acessam tanto canais abertos quanto fechados. Há 12% dos respondentes que disseram acessar somente TVs fechadas/pagas.

Os canais de TV fechadas estão identificados pelos canais MTV, GloboNews, BandNews e RecordNews. A estes, alguns respondentes acrescentaram os canais fechados Discovery Channel, Cartoon Network, MTV, Disney, Band Sport, Mix TV e Telecine. Seis por cento afirmaram acessar TVs abertas e públicas, não indicando quais os canais. No questionário, as TVs públicas indicadas foram: TV Brasil, TV Senado, TV Câmara, TV Justiça, TV Escola, TV Cultura, Futura, SescTV, UnB, NBR.

Gráfico 23 – Canais de TV que os sujeitos pesquisados costumam acessar, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Somados os dados dos que acessam só a TV aberta (57%), com aqueles dos que assistem tanto a TV aberta quanto a fechada (25%) e ainda com os 6% daqueles que acessam as TVs abertas e públicas, tem-se um percentual muito alto de audiência de televisão, ou seja, 88% dos respondentes formam a audiência dos canais de televisão abertos, fechados e públicos do País, tendo a TV aberta soberania em relação às outras emissoras.

Os dados levam à compreensão de que a interferência dos conteúdos da cultura da mídia televisiva na cultura expressa pelos respondentes pode se dar de modos diferentes. Ou seja, os 12% que acessam somente a TV fechada têm à sua disposição outros produtos que a grande audiência não tem. Esta diferenciação social e econômica também produz uma diferenciação cultural. Em outras palavras, os que têm melhores condições socioeconômicas podem pagar assinaturas de TVs fechadas que oferecem pacotes que vão desde o básico até o mais *vip, gold, prime, premium e superuber*⁵⁹. Dessa maneira, quanto mais poder aquisitivo do assinante, mais acesso aos produtos oferecidos.

Nesse cenário de divisão socioeconômica, os que acessam só televisões fechadas têm acesso a outras ofertas de conteúdos (filmes, coberturas jornalísticas e debates com especialistas, sobre temas de importância social, cultural, política, econômica, artística e pessoal); a possibilidade de agendamento de programas e de especiais de sua preferência, possibilitando uma interatividade maior, na medida em que têm da emissora

⁵⁹ Este termo significa “super” em alemão.

a permissão de interferência sobre os conteúdos. Os canais fechados oferecem ainda ao assinante a prerrogativa de acessar produções televisivas (novelas, jogos de futebol, basquete, vôlei, minisséries e especiais) que estão em reprises.

Conseqüentemente, percebe-se de forma diferenciada a assimilação da cultura da mídia televisiva pelos respondentes que, dependendo do pacote que assinam e dos programas que consomem, têm acesso às novas tendências em termos de modas, falas, danças, roupas, acessórios, modos de agir, de falar e de consumir. Vale ressaltar que nem todos aqueles que compõem a audiência televisiva segmentada têm condições de comprar os produtos de consumo apresentados.

Não obstante a percepção de que, mesmo formando públicos segmentados, os respondentes compreendem na sua totalidade uma comunidade televisiva, em especial dos canais abertos ou comerciais. Considerando que os conteúdos veiculados são mais dirigidos ao grande público, notadamente, aquele que compõe as classes média e baixa, ou seja, C, D e E, vale analisar, a seguir, os gêneros televisivos com seus respectivos programas e canais, os conteúdos da preferência dos respondentes.

Quadro 3 – Atrações televisivas que os sujeitos pesquisados citaram no questionário

Gênero	Publicação	Canal
Novelas	Ti, Ti, Ti, 'Passione' e 'Araguaia'	Rede Globo
	Camaleões	SBT
	Quase Anjos	Band
	Ana Raio e Zé Trovão e Ribeirão do Tempo	Rede Record
Programas de auditório	'Fantástico', 'Faustão' 'Caldeirão do Huck'.	Rede Globo
	'Programa do Ratinho', 'Qual é o seu Talento', /Eliana	SBT
	O Melhor do Brasil/Vai dá Namoro', Tudo é possível	Record
	'Pânico na TV'	Rede TV
	Polícia 24h	TV Bandeirante
Seriados	Malhação, 'As Cariocas', 'O que querem as Mulheres'	Globo
	As visões de Raven, Arnaldye	SBT
	Eu, a Patroa e as crianças	
	CSI e Todo mundo odeia o Chris	Record
	Law & Order	Universal
	Gossip Girls	Net Work
	The city	MTV (TV e site)
	The Hills	Multishow
	Wany	Indefinido
	Filme	TelaQuente
	Programações de canais fechados	VH1, HBO, HBO Family, Universal, Tele cine, Cine Band.
Canais de músicas clips,	Estilos diversos	Multishow, MTV, Mix TV, TVZ
	Jonas Brothers (Banda jovem)	TV Globinho
Jornalismo/ reportagens	Jornal Nacional, Profissão Repórter e DF-TV	Rede Globo
	Jornal da Record	Rede Record
Desenho animado	Reportagens	Não identificado
	'TV Globinho' e 'Os Simpsons', Disney	Globo
	Bom Dia & Cia. e 'Carrossel Animado'	SBT
	'Fudência e seus amigos', animax, Disney e Animês (animação japonesa)	MTV
Esporte	Cobertura de jogos e programas	GloboEsporte
	Futebol	Band Sport
	Futebol	Sport TV
	Futebol	ESPN
	UFC - Luta livre	Rede TV
Humor/Comédia	A Grande Família	Globo
	Pânico na TV	Rede TV
Reality Show	BBB	Globo
	A Fazenda e Idolos	Record
	Esquadrão da moda	SBT
Programas diversos	Fashion TV	TV Fashion
	TV Vaquejada	TV Rural
	TV Fama	Rede TV
	'Rebelião na TV, TV Bravo, Soa 10	Site
Documentários	Nomes não foram citados	Todas as TVs

Fonte: Organizado pela autora, 2011.

O público estudado é muito diversificado e, provavelmente, só uma TV generalista, como defende Wolton (2004), poderia alcançar os variados telespectadores que se põem de plantão diante de um aparelho de televisão em busca de seriados, minisséries, programas humorísticos, novelas, filmes, documentários, desenhos animados, variedades, jornalismo, especiais, esporte/futebol e *realities shows*.

Cabe trazer a este debate a afirmação de Wolton (2004) de que somente uma televisão generalista, aquela cujo papel é “oferecer um vasto leque de programas para satisfazer o maior número possível de pessoas, estaria apta a oferecer uma igualdade de acesso, com um leque de programas que refletem a heterogeneidade social e cultural” (p. 142). Assim, observa Wolton: “[...] no sentido de que cada um é obrigado a reconhecer que os programas de que ele não gosta têm tanta legitimidade quanto os que ele gosta, pelo simples fato de que uns coexistem com os outros” (2004, p. 142).

Ao reconhecer que a televisão sozinha não pode fazer a integração social e cultural, Wolton acentua que, de forma geral, a televisão aberta limita a dinâmica da exclusão tanto social quanto cultural que “se acelera quando as classes socioculturais que estão à margem da sociedade não se identificam com os meios de comunicação” (2004, p. 142).

O modelo brasileiro de televisão que mantém a soberania na audiência espelha-se, em grande parte, no modelo televisivo americano, muito presente em programas de auditórios, como Gugu, Silvio Santos, Faustão e Luciano Huck, e os *reallities shows*, entre outros, com adaptações nacionais.

Nesse sentido, de acordo com Lima, uma faceta importante da televisão brasileira, surgida em 1950 no País, era seu caráter exclusivamente regional. Afirma ele:

Até 1967 só existiam três sistemas de micro-ondas, ligando o Rio de Janeiro a São Paulo, Belo Horizonte e Brasília. Só depois de 1969, com a inauguração do primeiro Centro de TV da Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), no Rio, possibilitando a interligação das emissoras de TV ao Sistema Nacional de Telecomunicações, tornaram-se viáveis as transmissões nacionais diretas de televisão (LIMA, 2004, p. 156).

Resgatando-se os dados que mostram que 88% dos respondentes disseram gostar de assistir TV e cruzando-os com os índices que revelam que quase todos os gêneros televisivos têm a preferência destes sujeitos, com a teledramaturgia atingindo 117% da preferência dos respondentes, reforça-se o argumento sobre a possibilidade de se pensar um projeto político-pedagógico em que a televisão seja utilizada como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

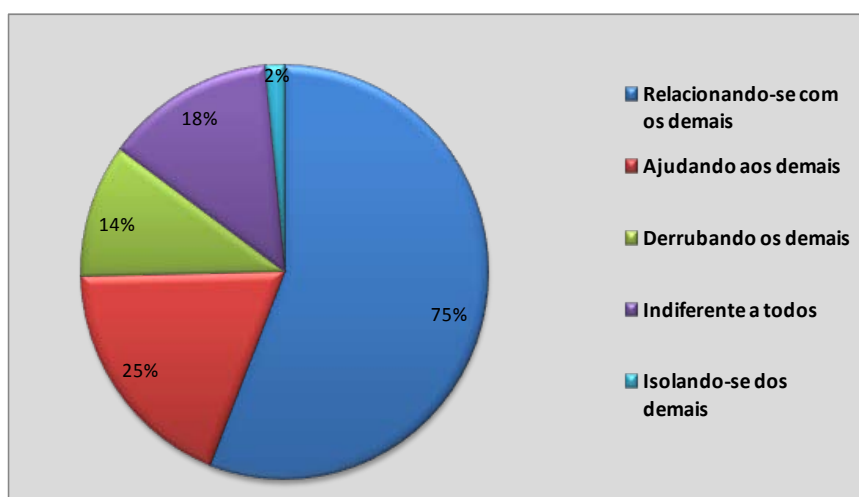
Nesse sentido, reveste-se de relevância a proposta de Toschi (2004, p. 102) de transformar qualquer programa veiculado pelas mídias, especialmente a televisão, em programas educativos na modalidade de leitura crítica da mídia. Essas ações educativas,

defende a autora, devem passar pelas múltiplas mediações. As mediações, no entendimento Toschi “são os esquemas mentais de significado, os repertórios culturais dos sujeitos que funcionam como atribuidores de significados às mensagens midiáticas” (2004, p. 103).

Fundamentada em diversas experiências e teorias que expressam o poder das mídias, Toschi (2004) formula a modalidade de educação para os meios, destacando o modelo de mediação com a qual trabalham Orozco e Martín-Barbero, ou seja, entendendo o processo de recepção “como não linear e nem unívoco e, como tal, ocorre em várias direções, sofrendo intervenção e condicionado pelo contexto cultural, social, político, histórico etc.” (p. 103).

Participação em *reality show* – os dados mostram que 75% dos respondentes disseram que se participassem de um *reality show* procurariam se relacionar com os demais participantes. Outros 25% disseram que atuariam ajudando os demais integrantes. As opções seguintes, que somadas perfazem 34%, mostram que em um *reality show* seus respondentes relacionariam-se com os outros participantes, derrubando-os (14%), ficando indiferentes a todos (18%) e isolando-se dos demais (2%).

Gráfico 24 – Postura dos sujeitos pesquisados participantes de *reality show*, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Embora menor ao percentual daqueles que procurariam se relacionar com os demais, os 34% formam um público com traços da cultura das mídias, adequado ao

formato do que prega o gênero *reality show*: a filosofia do “salve-se quem puder”. Segundo Kehl, o tema de um BBB é sempre o paredão, pois em programas como esse, a grande excitação são as “conspirações, traições, armadilhas, estratégias descaradas para passar a perna nos companheiros e garantir a própria permanência” (2004, p. 171).

Neste quesito há um fato relevante a ser destacado: o de que os demais gêneros televisivos prevaleceram diante dos *realities shows*, um tipo de programa, característico da mídia globalizada. Trata-se de um jogo, com estratégias que enaltecem a disputa entre os participantes, sob o acompanhamento dos públicos que apreciam esse tipo de entretenimento. São estratégias que privilegiam mais o jogo de “derrubar para ganhar”, principalmente, diante de câmaras de televisão, e com o fim de se tornar celebridade. Vale destacar que um dos canais exibe atualmente uma novela, com um personagem⁶⁰ que, na condição de ex-participante de um *reality show*, vive a ansiedade de se manter na mídia, sem sucesso.

Considerando que o público entrevistado é formado por indivíduos, jovens, ou seja, de pessoas que estão em processo de formação pessoal, social, cultural e intelectual, em busca de definirem seus projetos de vida, a apreciação a programas do gênero *reality show* requer uma análise mais aprofundada, por exemplo, a opção por um estudo como a Análise do Discurso (AD) sobre o programa e as interações verbais, como também a sua recepção, o que não é foco deste estudo.

Essa necessidade de análise mais aprofundada pode ser verificada na fala de um entrevistado que respondeu no questionário que se participasse de um *reality show* se relacionaria com as pessoas e a pretensão seria de derrubá-las. Na entrevista individual, ao ser perguntado sobre se a postura de se relacionar tem a ver com a de derrubar, ele respondeu: “Eu participaria, eu ia tentar procurar amizades, mas também eu tinha que derrubar eles, não é? Porque eu estava ali num [...] num processo de disputa”.

Questionado sobre se na estratégia de derrubar as pessoas vale qualquer jogo, ele afirmou: “Não... só no jogo, ali. Agora, fora, a amizade já é outra coisa... Não posso derrubar lá fora. Só no programa”. Em sua fala, Luiz representa a ideia de trair o outro ainda que este outro seja seu *brother*, mas em espaços determinados. Será que é assim que pensa a audiência do *Big Brother*?

⁶⁰ Natalie Lamour, personagem da novela do horário nobre, *Insensato coração* (Rede Globo), vivida pela atriz Débora Secco, é uma ex-BBB fictícia, que vive em busca de holofotes, mas que, desprovida de talentos intelectuais e com pouca ou nenhuma ética, sempre se dá mal.

Em entrevista concedida à revista *Fronteiras – estudos midiáticos*, Jost compara a produção televisiva brasileira com a da França e afirma:

Eu fiquei muito surpreso de ver emissões como Cidade Aberta ou, mais ainda, Casos Reais. Essas duas emissões me pareceram de uma violência espantosa pelo medo que elas procuram suscitar no espectador. Se elas existissem na França, eu acredito que elas provocariam um escândalo (2004, p. 173).

Jost (2004), que também classifica o gênero *reality show* como “telerrealidade” (2007), falou sobre as estratégias de produção de *realities shows* entre os dois países, sob o ponto de vista da Análise do Discurso, no desenvolvimento do modelo de audiovisual, tomando o *Big Brother* como exemplo. Para ele, há grandes diferenças de tomadas de cena entre o BBB e o *Loft Story*. Nesse sentido, ele afirma:

Ficou claro para mim que essas diferenças semióticas eram secundárias em relação às *crenças do público*⁶¹. Isso me confirmou que a posição da emissão sobre o triângulo dos mundos, por mim elaborado, era verdadeiramente prioritária para compreender o fenômeno” (JOST, 2004, p. 173).

Falando sobre as diferenças existentes entre o *Big Brother* francês, *Loft Story*, com o *Big Brother* Brasil, Jost (2004) afirmou que o lugar do público e do animador é muito diferente entre os *realities shows* dos dois países. Conforme o pesquisador, na França,

nós adotamos o ponto de vista de *voyeurs*, de controladores; no Brasil, nós vivemos como os BBs e é a nossa realidade que se torna o mundo da televisão para eles. [...]. Esta ênfase na realidade dos BBs e esta mediatização [...] contribuem certamente para a ideia de que seu mundo é real (JOST, 2004, p. 174).

De acordo com Orozco (2005), como meio técnico de informação, a TV possui um alto grau de representacionalismo, que é produto de suas possibilidades eletrônicas para apropriação e transmissão dos seus conteúdos. Trata-se, conforme este autor, de uma qualidade que provoca reações na audiência. Assim Orozco (2005) afirma: “A TV, portanto, não tem somente a capacidade técnica de representar o acontecer social, mas também da fazê-lo verossímil, verdadeiro para os telespectadores” (OROZCO, 2005, p. 29). Em uma observação rápida às tomadas diárias, que são feitas ao vivo e no meio da rua com as pessoas que passam por elas, percebe-se a tentativa de afirmação dessa realidade, por parte da produção do programa.

⁶¹ Grifo desta pesquisadora, destacando este termo para lembrar da formação cultural a partir da família, da religião e da escola.

Programas como o *Big Brother* não veiculam conteúdos desprovidos de intencionalidades, tampouco se tratam de meros entretenimentos. Este tipo de leitura que o respondente afirmou de que no jogo vale derrubar faz da mídia com a qual vivencia, parece se aproximar do perfil de pessoas que leem a mídia como um adereço tecnológico e sua grade de programas como simples forma de entretenimento, diversão e ludicidade. E, mais uma vez aqui, percebe-se a possibilidade de trabalhar projetos pedagógicos que estimulem a utilização de meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Mas não há apenas sujeitos acríticos entre os sujeitos pesquisados, ou seja, aqueles que responderam ao questionário e à entrevista individual. A entrevista individual, realizada com Igor, Esmeralda, Paulinha, Thiago, Manuela e Rosa, por exemplo, propiciou ver um pouco mais sobre a leitura que eles fazem da mídia com as quais vivenciam.

Quando indagado sobre o que teria lhe chamado atenção, recentemente, na mídia, Igor respondeu:

Igor: O que me chamou atenção? Foi aquela guerra lá, no Rio de Janeiro. [...] Eu acompanhei lá, eu acho que foi tipo certo acabar com os traficantes, e tudo o mais. Mas eu acho que também teria que respeitar às pessoas que moram lá, e que não têm nada a ver, [...] que eles invadiram lá e saíram matando gente lá. Acho que é um pouco também porque a mídia está vendo isso aí também já pra Copa de 2014. Eles querem acabar com as coisas e tal. É isso aí.

A postura crítica de Igor frente à mídia se acentuou quando ele foi estimulado a falar mais, como exposto:

Pergunta: Muito bem, pode tecer mais algumas críticas [...] em que a cultura das mídias te chama a atenção e o que também não é legal. Pode falar.

Igor: Não a mídia, assim que me chama mais atenção é que ela relata as coisas assim, e o que eu mais critico a mídia é sobre ficar inventando as coisas das pessoas, porque muitas vezes a pessoa, tipo, tem uma briga, com o namorado dela, com uma moça, por exemplo, aí eles inventam um monte de coisa, fala que aconteceu isso, que aconteceu aquilo. Isso eu não aceito. Acho que eles deviam chegar na pessoa, perguntar, tal... aí relatar tudo que aconteceu verdadeiramente. Porque coloca muitas vezes a pessoa contra aquela pessoa famosa sabe, então.

Esta declaração revela um tipo de leitura que o entrevistado faz da sociedade, no geral, mas da mídia, particularmente, com aquela que ele afirmou anteriormente,

vivenciar no seu cotidiano. Mostrando-se assíduo observador dos meios, Igor deixa claro que se preocupa em saber o que está por trás das mensagens midiáticas que recebe. Igor, como se confere, apresenta uma postura de leitura crítica da mídia, como propõem Kellner e Share (2008, p. 702). Trata-se de uma proposta centrada na pedagogia crítica e nos estudos culturais que enfoca a crítica ideológica e analisa a política de representação das dimensões de gênero, raça, classe e sexualidade na economia política e nas relações sociais das importantes empresas de mídia.

A proposta de leitura crítica da mídia desses autores se enquadra na fala de Igor quando ele ressalta que percebe a “limpeza” que se quer fazer na “cidade maravilhosa⁶²”, antes da Copa de 2014. E quando é estimulado a falar sobre sua maior paixão, o futebol, este entrevistado mostra ainda mais essa leitura crítica que faz da mídia, como se observa no diálogo que segue, a partir da indagação sobre o que ele gosta do que você ouve, vê, lê e como faz a relação entre mídia e futebol, responde:

Igor: O que eu acho melhor é a vida dos alguns jogadores, alguns que são mais humildes, que vêm lá de baixo até subir, e a mídia, às vezes, ajuda, mas também ao mesmo tempo atrapalha. Eles inventam muita [...] se o cara é bom jogador e um pouco mais antigo, eles já começam a inventar coisa, falar um monte de coisas, falar que o cara é isso, que é aquilo, muitas vezes ele não está nem sabendo o que está se passando.

O que Igor chama de invenção das coisas é, segundo Abramo (2003), um dos padrões de manipulação da imprensa, ou seja, um mecanismo de atuação que o autor denomina de *inversão da versão pelo fato*⁶³. Por esse padrão, “não é o fato em si que passa a importar, mas a versão que dele tem o órgão de imprensa, seja essa versão originada no próprio órgão de imprensa, seja adotada ou aceita de alguém da fonte das declarações e opiniões”.

A experiência com a mídia pode levar o expectador a perceber estes detalhes, sutis, mas que um jovem de apenas 15 anos, já começa a perceber e a rejeitar. Como ele, outro entrevistado demonstrou olhar crítico à mídia. Na entrevista individual, o aluno Thiago, de 16 anos, quando indagado sobre o que faria se tivesse a oportunidade de produzir uma mensagem, um programa ou um vídeo, ele respondeu: “Ah, eu mostraria bastante o preconceito. Eu acho que é uma coisa assim que bem ou mal ainda existe,

⁶² Referência que se faz da cidade do Rio de Janeiro, polo cultural conhecido internacionalmente, e que a mídia destaca como sendo a única capital brasileira que sediará os jogos da Copa do Mundo de Futebol.

⁶³ Grifo da pesquisadora.

mas bem ou mal está diminuindo também. Eu falaria do preconceito assim. De não preconceito, o não ao *bullying* [...], nada relacionado à agressão física”.

Perguntado sobre o que mais gostaria de falar sobre o mundo da cultura das mídias, Thiago acentuou:

Thiago: Ah, o que eu gosto da mídia? Por exemplo, comunicação. Eu sou um a pessoa muito comunicativa com as outras e eu tenho vontade de fazer Relações Públicas, né, que está bem ou mal relacionada com a mídia, não diretamente, mas [...] eu acho que a mídia influencia muito hoje, hoje em dia na [...] cigarro, a fumar, a questão até da própria sexualidade, entendeu? Eu acho que a mídia influencia muito, mas [...] eu acho assim que a mídia influencia não de uma maneira não positiva quanto deveria ser, mas, mais negativa, porque quantas pessoas jovens, mais novas do que eu, vejo ‘ah, eu fumo porque eu vi fumando na televisão’, fazendo assim, entendeu? Eu acho que assim, tem que mostrar a realidade, mas uma realidade [...] que influencie menos as pessoas, entendeu?

Assídua participante das redes sociais, Rosa também faz críticas à Internet, como se pode verificar, neste trecho de sua entrevista individual, em que Rosa afirma: [...] na Internet também tem muita coisa que não presta. [...] umas besteirinhas, sabe, entre aspas [...]. A Internet tem pouca coisa que preste, vamos dizer assim”.

Espectadora assídua da televisão, quando perguntada se este dispositivo comunicacional pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem, Rosa diz para que serve a televisão.

Pergunta: Ai, agora, você pode, a partir de uma dessas mídias, você deve dizer porque.

Rosa: Tipo: televisão mais ou menos... por que tem coisa que ensina e tem coisa que atrapalha.

Pergunta: Quais são as coisas que atrapalham?

Rosa: É porque a televisão toda hora tem coisa que a gente gosta. Pra mim atrapalha demais, porque eu não faço nada em casa, aí acaba um programa e eu vou assistir outro, e acaba outro e eu boto outro e tudo mais. Só por causa disso...

Albergada até completar 18 anos, Manuela foi outra entrevistada que demonstrou postura crítica frente à mídia, desta feita, se afirmando capaz de não se deixar levar pelas mensagens midiáticas, na seguinte expressão:

Pergunta: [...] quais são as regras lá do orfanato infantil?

Manuela: Lá tem muitas regras. A primeira, que eu não gosto, é que a gente não pode assistir novela.

Pergunta: Por quê?

Manuela: Porque eles falam assim que a novela influencia muito o adolescente. Fala que, o adolescente quando está assistindo, ele se espelha naquele personagem da televisão, porque já aconteceu muitas vezes de um personagem falar muito palavrão e o adolescente aparecer falando muito palavrão, lá.

Pergunta: Você acha que é assim: que a televisão influencia desse jeito, a novela?

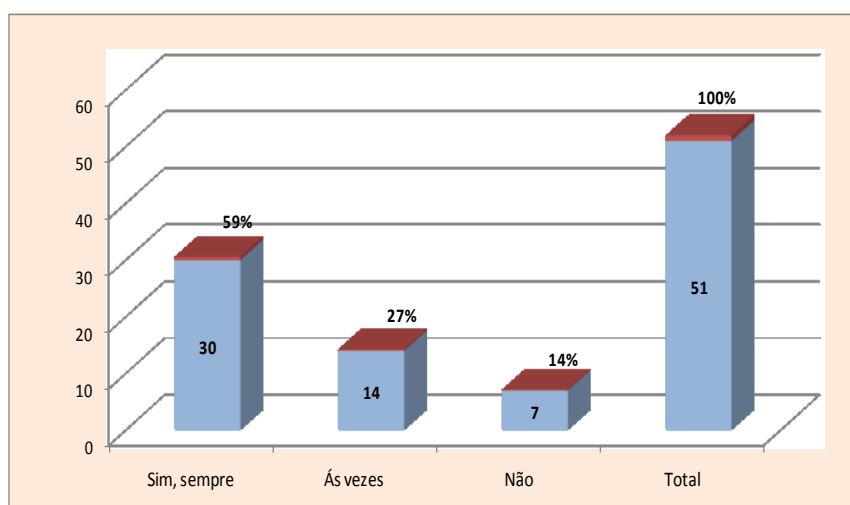
Manuela: Influencia para pessoas que não têm cabeça (risos), que não sabem como é que se diz?

As falas desses respondentes deixam transparecer que existem possibilidades de a escola adotar ações pedagógicas que explorem o potencial crítico dos alunos, uma vez que estes sujeitos expressam olhar aguçado e crítico. Os exemplos acima destacados mostram que as mídias, ao contrário do que defendem alguns apocalípticos, ou seja, os “super-homens”, críticos da cultura de massa que se sentem como “os únicos que não são massa” (ECO, 2008, p. 9), podem ser usadas como ferramentas educativas. Dessa forma, compreende-se que as TICs são importantes no projeto de educação em que a mídia e a sua cultura podem contribuir de forma decisiva para promover criticidade.

3.1.10 Leituras extra-escolares

Os dados revelam que 59% dos respondentes dizem que leem sempre outras literaturas extra-escolares e que outros 27% disseram que, às vezes, leem conteúdos que não são escolares. Somados os que leem (59%), com os que às vezes leem (27%), tem-se um contingente de 86% de alunos e alunas que dizem buscar ler outras literaturas, além daquelas dos livros escolares.

Gráfico 25 – Leitura de livros não didáticos, pelos sujeitos pesquisados, 2011



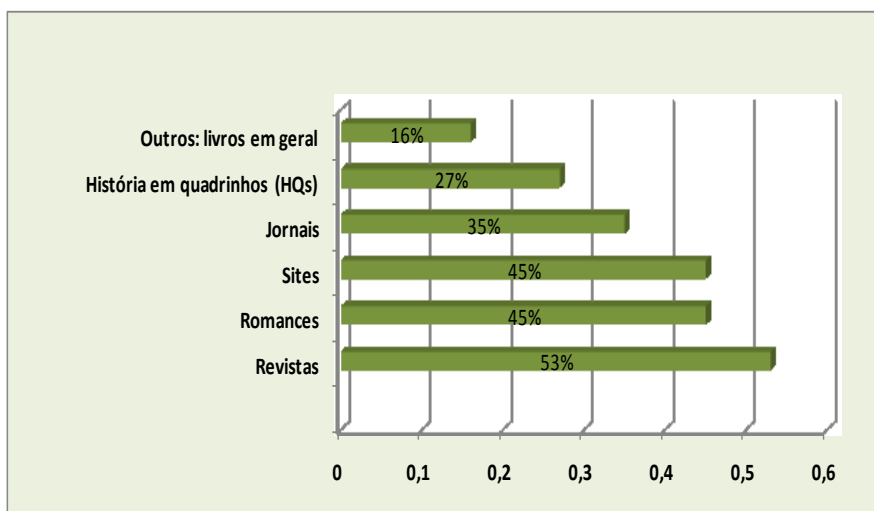
Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Mesmo sem questionar que tipo de leitura é realizado pelos respondentes, a revelação é surpreendente, notadamente, quando se sabe que o ato de ler é de uma geração que nasceu e é totalmente ligada nas mídias digitais. Esta surpresa é mais se considerarmos que as novas mídias – como o computador e os jogos eletrônicos – são os mais procurados para o divertimento/entretenimento.

Tais depoimentos mostram que o livro ainda não é um produto cultural descartado, como também chama atenção para o fato de que há um percentual considerável de respondentes que buscam conteúdos literários fora da escola. Mesmo não registrando onde buscam tais conteúdos – o que pode indicar que seja na Internet - vale destacar o ato da busca em si, que pode ser um indicativo de que existe interesse dos alunos por novos horizontes, conhecimentos e crescimento pessoal. Tal observação pode servir de pressuposto para a escola desenvolver consultas, pesquisas com seus alunos, utilizando tanto as mídias convencionais quanto as TICs. Como afirma Toschi (2010), não se pode negar, “que as tecnologias estão trazendo alterações substanciais à vista social, e, por consequência, à educação escolar” (p. 172).

Os dados a seguir são mais um demonstrativo da cultura juvenil dos respondentes que, em sua maioria, fora os livros escolares, buscam ler mais revistas (53%), romances (45%), *sites* (45%), jornais (25%), história em quadrinhos (27%) e outros livros em geral (16%), que não foram mencionados. Pelas respostas apresentadas, a revista é a primeira mídia de leitura dos sujeitos, seguida de romances, *sites* e jornais.

Gráfico 26 – Tipos de leituras preferidas pelos sujeitos pesquisados, 2011

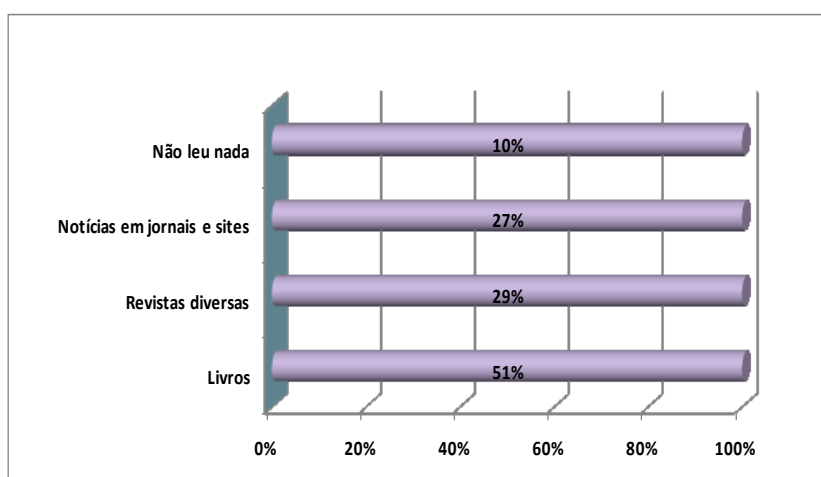


Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Exceto o percentual de 45% dos que leem sites, é considerável o percentual de mídias impressas – revistas, romances, jornais e HQs – que os sujeitos dizem gostar mais de ler. Este dado surpreende frente à revelação apresentada pelos respondentes nas respostas aos quesitos referentes a acesso deles a equipamentos eletroeletrônicos, telefones (fixo e celular), sites e e-mails, frequência e tempo gasto na Internet. São dados que mostram a que mídias eles têm acesso, como e com que objetivo as procuram e quanto tempo ficam ligados a elas.

Leituras recentes - Ao responderem ao item - que oferecia múltiplas escolhas - que pergunta o que têm lido ultimamente, os respondentes destacaram as publicações que seguem listadas a seguir. Houve respondentes que afirmaram ler livros especializados em ‘carros’, ‘motos’, ‘inglês’, ‘filosofia’, ‘gospel’ e ‘pais’, não revelando seus títulos. Entre os meios impressos, o destaque é para aqueles que falam sobre esportes. As revistas, por sua vez, se dividem as linhas editoriais de fofocas, moda, tendência e gibis.

Gráfico 27 – Leituras recentes dos sujeitos pesquisados, 2011



Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Os dados revelam que 51% leram ultimamente livros, seja romances, seja aqueles que tratam de filosofia, ou ainda de questões mais específicas, como o mundo gospel e os pais. Os títulos de revistas variam entre publicações de moda, desenhos animados, horóscopos, resumos de novelas, fofocas de celebridades e conhecimentos gerais, revelando a diversidade das opções, porém, a busca por um conteúdo que ofereça pouca reflexão e mais entretenimento, cujos conteúdos são convergentes entre as mídias, favorecendo a ampliação do mercado de consumo destes produtos midiáticos.

Os livros *Lua nova*, *Eclipse* e *Crepúsculo*, por exemplo, mostrados no quadro 4, são uma das melhores exemplificações de *cultura juvenil* da geração atual.

Quadro 4 - Tipos de publicações que os sujeitos pesquisados leem

Gênero	Publicações
Revistas	'Astral', 'Elle', 'Vogue', 'It Boy', 'It Girl', 'Gibi', 'Capricho', 'Plano Brasil', 'Turma da Mônica' e outras histórias em quadrinhos;
Jornais impressos	'Aqui DF' e 'Esportes';
Sites:	"de notícias", e blogs 'Fashion' e 'It Boy', 'It Girl';
Livros/romances	'Fallen', 'Harry Potter', 'Sonhos', 'Crepúsculo', 'Lua Nova', 'Eclipse', 'Noite Eterna', 'O Matuto', 'A Marcada', 'Poderosa' – A menina que tinha o mundo na mão, 'A Cabana', 'Porque os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor', 'O poder da mulher que ora', 'Filhos brilhantes, Alunos Fascinantes', 'Lendas urbanas', 'Código Da Vinci', 'O vendedor de sonhos', 'Desciclopédia', 'Marley e Eu' e 'Nós Jovens'.

Fonte: Organizado pela autora, 2011.

Trata-se de uma trilogia de livros da escritora Stephenie Meyer que estão a bater recorde de vendas no mundo inteiro, já tendo virado versões no cinema. Variações sobre o mesmo tema, *Crepúsculo*, o filme, fala do amor de um jovem por uma garota que, aos poucos, vai percebendo que ele tem poderes sobrenaturais e termina por descobrir que ele pertence a uma família de vampiros. Na mídia cinematográfica, a trilogia também está nas capas de cadernos escolares e em papéis de parede. As músicas da trilha sonora dos filmes são tocadas em rádios, ofertadas em canais de TV (abertas e fechadas) e à disposição para serem baixadas nos celulares.

Esses tipos de literaturas, como se confere, formam comportamentos, opiniões e valores, crenças; definem preferências, orientam modos de agir, de falar e de ser e estimulam consumos. Mas, principalmente, fortalecem um processo contínuo de elaboração que, conforme Thompson, “pode contribuir com um referencial narrativo dentro do qual as pessoas recontam aspectos de suas próprias vidas, misturam experiências pessoais com o recontar das mensagens, ou com o recontar das mensagens já recontadas” (2004, p. 407-408).

Essa expressividade constante na cultura juvenil em que a cultura das mídias se faz presente pode ser constatada em uma narração da entrevistada Manuela, sobre história do livro *Nós jovens*, que ela diz ter lido, na seguinte passagem:

Manuela: Ele fala de uma menina que encarnou (sic) que a avó dela desencarnou. Ai, passado o tempo, ela também desencarnou e encontrou a avó dela lá e passou a cuidar da avó dela, na espiritualidade. Porque no lugar onde eu moro é espírita. Então, a gente tem que seguir com o que eles pedem.

Ainda que justifique que busca a literatura espírita para cumprir ordens do lugar onde mora⁶⁴, esta entrevistada deixa transparecer suas compreensões de mundo, crenças e valores. Nesta análise, sobre a narração discursiva de Manuela, tende-se a compreender como Thompson (2004, p. 407-408), que, até certo ponto, as mensagens são interligadas com outros aspectos da vida das pessoas que as narram.

Na narração da história do livro *Poderosa*, que estava a ler, mais uma vez, Manuela confere essa interligação, quando conta o enredo do romance:

Manuela: Esse livro é assim, a garota que está vendo o casamento dos pais dela em crise, e que ela quer ajudar de alguma forma mas não consegue. E ela odeia uma garota da escola. Sempre tem que ter, né, uma garota? (*fala olhando para a amiga*), é ela odeia uma garota da escola. Então os professores delas pedem para elas fazerem muitos trabalhos. Pediu pra ela fazer um trabalho de Joana Darc. Ai ela foi fazer esse trabalho e mudou totalmente o passado. Ela adora, o sonho dela é ser escritora, e uma vidente falou que ela tinha o poder de com as frases dela poder mudar o passado e o presente. Ai ela começou a escrever a frase. A avó dela estava em coma, então ela pegou e escreveu que a avó dela ia se curar. E a avó dela, realmente se curou. É muito legal esse livro. Ela ajudou os pais dela a não se separar (grifo meu).

Como se percebe, as mensagens midiáticas não são apenas recebidas por pessoas particulares em contextos específicos, mas são também, nos moldes da hipótese de Agenda *Setting* (SHAW, 1979), discutidas em comum pelos receptores durante a recepção ou depois dela. Como a confirmar o dizer de Thompson, de que, por isso mesmo, elas são “elaboradas discursivamente e partilhadas com um círculo mais amplo de pessoas que podem, ou não, ter vivenciado diretamente o processo de recepção [...]” (1995). Nesse sentido, o livro espírita transmite uma cultura midiática além de uma concepção religiosa – uma crença, uma fé.

Neste capítulo, em que descrevo a metodologia adotada bem como os passos dados inicialmente na minha investigação, foquei nos objetivos específicos que seguem: caracterizar o jovem e a cultura das mídias no contexto atual; levantar traços da cultura das mídias no repertório dos estudantes e analisar a leitura que estes estudantes, em

⁶⁴ Um albergue para crianças e adolescentes, localizado no Núcleo Bandeirante.

idade juvenil, fazem da mídia. Com base neles, trabalhei seis categorias gerais e específicas, a saber: cultura juvenil, identificações, escola, perfil, Internet e TV e leitura extra-escolares.

Seguindo essa categorização dos dados que foram coletados por meio do questionário e da entrevista individual, e com apoio de autores como Kellner (2001), Mafesoli (2010), Bauman (2005). Canclini (1997), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Dayrell (2007, Orozco (2005), Wolton (2004), Jost (2007) e Thompson (2004), entre outros, demonstrei:

- a) O perfil dos sujeitos pesquisados, os traços da cultura das mídias que eles vivenciam.
- b) As práticas da cultura juvenil do tempo a qual estes sujeitos pertencem.
- c) As tribos e os grupos sociais com os quais têm identidade.
- d) As personagens midiáticas e as marcas com os quais se identificam.
- e) Os gêneros de programas televisivos que preferem.
- f) Os tipos de manifestações culturais que participam.
- g) A opinião que têm sobre a presença ou a ausência de mídias e equipamentos de informática em seu processo de ensino-aprendizagem
- h) Os equipamentos dos quais têm à disposição em casa.
- i) Para que, como e durante quanto tempo acessam a Internet.
- j) Que leituras procuram e consomem fora da escola.

Martín Barbero (2002 apud LIBÂNEO, 2006) pontua quatro fatos relacionados ao comportamento da juventude que considero importante resgatar pela semelhança com as expressões dos sujeitos aqui demonstrados.

O primeiro é a percepção, ainda obscura e confusa, de uma reorganização profunda nos modelos de socialização: nem os pais são mais o padrão de conduta, nem a escola é um único lugar de transmissão de saberes, nem o livro é o único articulador da cultura. O segundo é a constatação de uma sensibilidade desligada das formas de cultura mais convencionais e ligada à cultura tecnológica, [...]. O terceiro é o aparecimento de um novo tipo de sensibilidade das crianças e dos jovens, que é sua ligação com imagens, sons, fragmentações, velocidades, ou seja, o jovem de hoje está exposto a novas formas de sentir, de ouvir, de ver, a novas formas de linguagem, baseadas na tecnologia [...]. Finalmente, o quarto, é que a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber; há uma multiplicidade de saberes que circulam em inúmeros canais e lugares (2002 apud LIBÂNEO, 2006).

Diria, pela voz de Libâneo (2006, p. 27-28), que estamos diante de novas sensibilidades, novas linguagens, outros modos de percepção do espaço e do tempo, da velocidade dos alunos e das imagens, do global e do local, que, indubitavelmente, modificam os modos de aprender dos alunos e, é claro, os modos de ensinar.

CONCLUSÃO

Minhas indagações sobre a mídia estiveram presentes em todos os momentos desta investigação, por meio da qual percorrendo os campos da educação e da comunicação, aprendi que há um considerável volume de produções e teorias sobre as interfaces existentes nos campos mencionados. Porém, descobri que muito mais precisará ser produzido para compreendermos um pouco mais e melhor sobre este processo que toma vulto nos estudos acadêmicos, desde o surgimento da televisão, até a chegada das novas mídias, com o advento da Revolução Tecnológica, que deu mais centralidade à mídia, à cultura e à juventude na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, encontrei apocalípticos e integrados (ECO, 2008), pessimistas e deslumbrados diante das novas mídias. Todavia, aprendi que quando se propõe a estudar acerca da cultura de massas, no caso deste estudo, a cultura das mídias, é preciso, antes de qualquer ação, considerar a possibilidade de se ter uma proposta voltada às novas formas culturais em determinado contexto. Nesse sentido, Eco sugere, e concordo com ele, que é necessário trabalhar sobre uma “operação cultural”, que prime por “uma análise sempre mais aprofundada dos comportamentos de fruição do produto artístico de consumo”, pois isso, “só fará clarear o âmbito dentro do qual nos movemos” (2008, p. 315).

Assim optei por seguir Martín-Barbero (2006) na sua observação de que devemos ter um pensamento crítico, mantendo “a estratégica tensão, epistemológica e política, entre as *mediações históricas* que dotam os meios de sentido e alcance social e o *papel de mediadores* que eles possam estar desempenhando hoje” (2006, p. 12).

Com os questionamentos em mente e guiada pelo objetivo central de buscar compreender como traços da cultura das mídias vivenciadas por estudantes do ensino médio de uma escola pública se expressam no ambiente escolar, identificando encontros e desencontros entre eles (a cultura das mídias e a cultura juvenil), fui a campo para ouviu os sujeitos.

Referenciada nos objetivos específicos de caracterizar o jovem e a cultura das mídias no contexto atual; levantar traços da cultura das mídias no repertório dos estudantes e analisar a leitura que estes estudantes em idade juvenil fazem da mídia,

observei seus comportamentos, conversei com eles informalmente, pedi-lhes para responder um questionário e os entrevistei individualmente.

De posse dos dados colhidos, procedi a descrição do que vi e ouvi acerca da cultura das mídias, buscando refletir sobre tal fenômeno, expresso pelos sujeitos pesquisados, não esquecendo, porém, que estes sujeitos têm uma origem, uma cor, uma identidade sexual. Nesse contexto, lembrando, preferencialmente, que eles têm uma vida social, familiar, religiosa, cultural e educacional, que se traduz em sua bagagem de mundo.

À luz do que indicam os materiais colhidos, e pensando nesses atores entrelaçados, cheguei à conclusão de que há, sim, encontros e desencontros entre a cultura das mídias e a cultura juvenil, assim como possibilidades. Presente no cotidiano, a cultura das mídias é expressa em comportamentos, atitudes, conceitos, valores, crenças, opiniões, preferências e modos de ser e de estar dos sujeitos pesquisados, que vivenciam as antigas e as novas mídias, em uma convergência tecnológica, midiática e cultural. Consumidores das mídias e de seus produtos, os sujeitos pesquisados têm preferências por todos os gêneros midiáticos, que acessam por meios de diversas telas.

Esta centralidade da mídia da sociedade atual foi reforçada pelos dados que mostram os sujeitos pesquisados assumindo a cultura das mídias com as quais vivenciam, chegando alguns deles, não somente a expressar comportamentos, atitudes, opiniões e saberes midiáticos, mas, também, a definir preferências e a se identificar com personagens. Revelaram-se, também, serem praticantes de uma cultura juvenil própria que, por vezes, se encontra e em outras se desencontra da cultura das mídias.

O exercício de caracterizar nos sujeitos pesquisados expressões da cultura das mídias que eles vivenciam levou-me à percepção de que há uma cultura das mídias que está situada entre a cultura de massas e a cultura digital/virtual e com as quais eles convivem por meio do acesso às mídias novas e antigas, agora convergentes.

Um dos encontros percebidos entre a cultura das mídias e cultura juvenil é a competência dos sujeitos pesquisados para estar e lidar com as novas mídias, seja na busca de informações e conhecimentos, seja na busca de diversão e entretenimento, ou mesmo do saber, quando usam as mídias para fazer trabalhos escolares, por exemplo. Este encontro torna os sujeitos pesquisados protagonistas de seu tempo. Como seus pares, beneficiados pelas novas plataformas de comunicação, os jovens alunos fazem

desse novo *lugar*, o mundo virtual, um novo e revolucionário espaço para a ressignificação dos dispositivos de comunicação, ou seja, as mídias sociais. Nesse admirável mundo novo, os jovens “curtem”, “compartilham” e “comentam” com seus pares, amigos e amores virtuais temas de seus interesses, se divertem, socializam saberes e vivem novas aprendizagens. Estas novas formas de comportamentos, atitudes, interações sociais e novos modos de aprendizagens e saberes podem ser constatados em uma simples visita aos *sites* de relacionamento de qualquer grupo de amigos virtuais jovens.

Nesse cenário, a formulação de Kellner (2001, p. 13) de que a sociedade e a cultura são terrenos de disputa, se mostrou adequada à presente análise, que lança olhares às expressões de um grupo social e cultural que vivencia a cultura das mídias no seu cotidiano. Esta cultura das mídias produz efeitos em determinados contextos, como na escola onde os sujeitos pesquisados passam parte de seu tempo, se veem representados participam de festas e pedem para se apresentar, ou melhor, para se expressar, seja cantando, dançando, falando, seja apenas se socializando.

O estudo também mostrou um desencontro entre a cultura das mídias e a cultura juvenil que suscita reflexão: o olhar que as mídias lançam sobre os jovens, ou seja, vendo-os como um exército de consumidores, expressão de uma geração que vai aos *shoppings centers* só para gastar, consumir produções midiáticas, curtir, se divertir e se entreter, sem, no entanto, exercitar uma criticidade sobre as mensagens, os produtos etc. Essa não é uma verdade em si mesma.

O presente estudo revelou que, em vez de serem sujeitos tão somente culturalmente homogeneizados pela mídia, eles se revelam sujeitos críticos. É o caso de sujeitos como Igor, Esmeralda, Thiago, Paulinha, Manuela e Rosa cujas falas – presentes no decorrer da categorização dos dados – se revelaram vozes críticas e desmistificaram o discurso sobre a predominância de um jovem alienado, apenas consumidor de produtos midiáticos.

Os dados colhidos também permitiram conhecer o perfil sociocultural e midiático dos sujeitos pesquisados que, impregnados da cultura das mídias de seu tempo, são ávidos por aprender as tecnologias e conhecer o mundo que os rodeia, assim como críticos no seu conviver, vivenciar e consumir – de mensagens midiáticas. Nesse aprender, com olhos para o futuro, alguns revelaram os sonhos que alimentam, tais como: os de serem profissionais de mídia, jogadores de futebol, atrizes, dançarino(a)s e

educadore(a)s. Seriam estes sonhos encontros ou desencontros entre a cultura das mídias e a cultura juvenil? Um estudo posterior talvez possa aprofundar tal questionamento. Por enquanto, ante o exposto sobre o que encontrei, utilizo-me de uma das vozes de Libâneo, que considero oportuna a esta conclusão. Aquela na qual, refletindo sobre a relação cultura jovem-mídia-escola, este autor indaga: “quais são os traços da cultura jovem; quais são as tarefas das escolas e dos professores em relação a essas questões” (2006, p. 26). Mesmo sem ter dado preferência à categoria escola nesta investigação, teimo em chamar a atenção dos educadores para a constatação de que o encontro entre a cultura das mídias e a cultura juvenil amplia os horizontes tanto da educação quanto da comunicação.

Nesse sentido, adoto a proposta de educação para os meios (TOSCHI, 2004, p. 102), a partir de uma ação pedagógica de transformar qualquer programa veiculado pelas mídias, em programas educativos. Adoto tal perspectiva, entendendo que a modalidade de educação para as mídias, incorporada à de compreender como se produz mídia, pode ter efeito, partindo-se dos programas existentes mesmo considerados da má qualidade (TOSCHI, 2004). No que toca à questão de qualidade da televisão, oportuno se faz acatar a sugestão de Machado, de que se deve buscar um conceito de qualidade tão elástico e complexo, “que permita valorizar trabalhos [...] inovação e criação de alternativas diferenciadas” (2005, p. 25).

Estudioso da televisão, Lima defende o uso desse dispositivo como tecnologia promotora de temas transversais. Nesse sentido, este autor vê a televisão como “uma janela pela qual desfilam inúmeras possibilidades” de se trabalhar determinados temas “com base nas questões sociais apresentadas nas cenas e no conteúdo das informações veiculadas pelos diversos programas [...] correlacionando-os à realidade dos alunos da escola e às condições oferecidas pelo País” (2003, p. 138).

Com as mídias, pode-se, como sugere Toschi, questionar os conteúdos, a linguagem da mídia, refletir sobre as emoções que suscita e “propor a racionalização do processo receptivo e de atribuição de significados às mensagens, de maneira coletiva e partindo daquilo que, efetivamente, os jovens e as crianças têm visto na televisão brasileira” (2004, p. 102).

Nesse cenário de complexidades, tecnologias, encontros e desencontros, indago, juntamente com Toschi (2010, p. 175): Como fica, então, a mediação docente? Respondo, resgatando o papel mediador do professor que, em tempos de explosão das

tecnologias, se vê frente ao desafio de priorizar temáticas para além dos currículos escolares. Vale ressaltar aqui a afirmação de um professor⁶⁵ da escola de que seus colegas de profissão “precisam se mexer muito para ganhar a atenção dos estudantes”, todos antenados com as novas mídias, dentro e fora da sala de aula. Neste cenário, destacou o professor: “Se a gente conseguir 15 minutos de atenção para as explicações, já nos damos por vencedores” (dez./2010). O que este educador disse vai ao encontro do que afirmou Citelli (2000, p. 19), ou seja, que a disseminação dos meios de comunicação de massa é um dado que a escola não pode ignorar, porque eles têm um peso importante nas vidas das crianças e dos jovens.

Diante dessa realidade, vendo a escola como um espaço privilegiado para a seleção crítica das informações e, conseqüentemente, para a preparação dos jovens diante da informação “pasteurizada e espetacularizada”, Toschi (2002, p. 274) defende a implementação de uma estratégia de educação para os meios, com base no que observa Ferguson (1998, p.49), ou seja, referenciada em propostas pedagógicas e em uma visão de educação que ele chama de *dúvida produtiva*. Esta *dúvida produtiva* pode, por exemplo, produzir experiências pedagógicas sobre as mídias e a sua cultura, analisando as rotinas produtivas e os produtos midiáticos, tais como a hierarquização da notícia – impressa, radiofônica, televisiva e/ou da Internet.

Uma pedagogia crítica da mídia pode desenvolver “conceitos e análises que capacitam os leitores a dissecar criticamente as produções da mídia e da cultura de consumos contemporâneas, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura e lhes conferem, assim, poder sobre seu ambiente cultural” (KELLNER, 2001, p. 20). Nesse contexto, enquadra-se, o exemplo de sujeitos como aqueles que nesta investigação se mostraram críticos frente às mídias.

De acordo com Toschi (2010, p. 175), em tempo de tecnologias disparadas, a competência comunicacional dos agentes educativos, em especial a do professor, deve ser *turbinada*, uma vez que é ele que dirige o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de ser ele que tem o domínio do conteúdo e dos procedimentos didáticos.

Nesse contexto, defendo a necessidade de os educadores adotarem ações pedagógicas que estabeleçam relação entre a educação e a comunicação; desta feita, dialogando com a cultura das mídias convergentes que estão adentrando as salas de aula

⁶⁵ Conversa informal entre a pesquisadora e um professor de matemática do Centro de Ensino Médio.

em tempo real e em todos os lugares e mudando as formas de saber e aprender.

Penso, portanto, que tais estratégias devem ter como norte a reflexão sobre os encontros e os desencontros da cultura das mídias e a cultura juvenil, na perspectiva de ajudar os sujeitos pesquisados a compreender melhor a sociedade em que vivem e os mediadores culturais e midiáticos com os quais vivenciam.

Durante todo o percurso desta pesquisa, questionei se as ciências sociais e humanas devem se interrogar sobre questões como as expressões da cultura das mídias em estudantes. Diante dos sujeitos encontrados e, munida dos suportes teóricos estudados, chego à conclusão de que ainda é pertinente interrogar sobre a cultura das mídias e a juventude. Tal pertinência pode estar na revelação desta investigação de que há, sim, sujeitos pesquisados, interessados em desconfiar do que a mídia diz. Refiro-me àquele jovem aluno apaixonado por esporte que, ao questionar a versão de determinados fatos midiáticos que envolvem seus ídolos (jogadores), busca em mídias sociais outras versões do mesmo fato narrado. Esta postura, que pode estar a revelar mais um desencontro entre a cultura das mídias e a cultura juvenil, oferece a oportunidade de se pesquisar mais sobre os meios; desta feita, no âmbito escolar, tendo como foco o ato de ensinar a ler a mídia e de pensar sobre os meios.

Portanto, vejo o presente estudo como uma possibilidade de intervenção do educador na vida intelectual e cultural de sujeitos jovens que, na frequência cotidiana à escola, levam “consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que [...] constituem uma determinada condição juvenil, que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos à ela” (DAYRELL, 2007, p. 05).

Sendo assim, mister se faz afirmar que há, sim, tarefas para educadores, comunicadores, pesquisadores e pensadores. Vale saber que tanto a tarefa de educar quanto a de mediar ou ainda a de pesquisar sobre os meios exige o exercício de lançar olhar às dimensões culturais dos sujeitos a serem investigados. Dessa forma, cabe repetir que o compromisso intelectual de pensar no âmbito da cultura, da mídia e da juventude exige olhar não somente para os meios, mas, sobretudo, para quem convive com os meios e como convive, observando sua classe social, sua origem racial, seu grupo familiar.

Sem a pretensão de ser conclusiva, reafirmo que a temática estudada mostra com

nitidez a necessidade de os pesquisadores da educação e da comunicação irem em busca de mais conhecimento sobre a presença das mídias na vida dos indivíduos, notadamente, aqueles que estão em processo de formação, pessoal, cultural, intelectual, social e política. Desta feita, levando em conta a bagagem de mundo e de vida dos envolvidos.

Compreendo, por fim, a dificuldade de intervenção frente ao poder global do mercado e dos conglomerados do mundo das comunicações. Porém, entendo, também, que os estudantes pesquisados e aqui apresentados, uma vez tendo voz e sendo sujeitos da história (FREIRE, 1996, p. 77), podem construir a sociedade do futuro, em uma perspectiva dos princípios gerais de confiança, relevância, talento, imersão, paixão e motivação (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 109-112).

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. *Padrões de Manipulação da Grande Imprensa*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/padroes-de-manipulacao-na-grande-imprensa-parte>>. Acesso em: 26 out. 2010.
- ARONCHI, José Carlos. *TV como entretenimento. Debate: Televisão, gêneros e linguagens. Boletim 10*. Salto para futuro. TV Escola. SED/MEC. 2006.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e escola: uma mediação possível?* ABDALA, Benjamin; ALEXANDRE, Isabel Maria M. (Coord.) São Paulo: Senac, 2003 (Série Ponto Futuro, 14).
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um Manual Prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Entrevista a Beneditto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELLONI, Maria Luíza. *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas, SP. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78, Autores Associados, 2005.
- BRAGA, José Luiz. *Comunicação e educação*. Questões delicadas na interface. José Luiz Braga, Maria Regina Zamith Calazans. Hacker: São Paulo, 2001.
- _____. *Os estudos de interface como espaço de construção do Campo da Comunicação*. GT Epistemologia da Comunicação, XIII Compós, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1997.
- CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em <<http://www.ced.usfc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Cintrão. 4. ed. São Paulo. 2003. (Ensaio Latino-Americanos, 1)
- _____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CITELLI, Adilson. Meios de comunicação e educação: desafios para a formação de docentes. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, 2006.

_____. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática.* São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento.* São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

_____. *A circulação do texto na escola: mediações dos veículos de massa.* São Paulo: Comunicação e Educação, 1994.

DAYRELL, Juarez. Que jovem existe no aluno? Entrevista. *Revista Presença Pedagógica*, v. 16, n. 93, p. 5-11, maio/jun. 2010.

_____. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade.* Disponível em <www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/acervo/textos%5CABA2004.html>. Acesso em: 4 abr. 2010.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2000), In: SPOSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).* Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Volume 2

DAYRELL, Juarez; NONATO, Bréssia França; DIAS, Fernanda Vasconcelos; CARMO, Helen Cristina do. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006).* Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Volume 1.

_____. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, Ciutat.edu:nuevos retos, nuevos compromissos, Barcelona, out. 2006.

_____. O Jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 41-44, set./out./nov./dez 2003.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir.* Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. MEC. Cortez: Editora São Paulo, 1999. Cap. 4, p. 89-102. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIZARD, Wilson P. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação.* Tradução de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Pesquisado em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2011.

DUARTE, Fábio. *Global e local no mundo contemporâneo: integração e conflito em escala global. (Paradoxos)*. 1. ed. São Paulo, Moderna. 1998.

ECO, Humberto. *Apocalípticos e integrados*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago. 2007.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONNET, Jacques. *Educação e mídias*. Tradução de Maria Luiza Belloni. São Paulo: Loyola, 2004.

GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. Dossiê mídia e política. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 49-64, jul./dez. 2007.

HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

JACQUINOT, Geneviève. *O que é um educador*. O papel da comunicação na formação dos Professores. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, NCE/ECA-USP. São Paulo, maio 1998.

JOST, François, Lógicas da tele-realidade. In: DUARTE, E. B; CASTRO, M. L. D. *Comunicação audiovisual: gêneros e formatos*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

JOST, François. *Revista Fronteiras: estudos midiáticos*, Vol. VI, n. 1, p. 170-174, jan./jun. 2004.

KEHL, Maria Rita. Três observações sobre os reality shows. In: *Videologias: ensaios sobre televisão*. São Paulo: Boitempo, 2004.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, 2008 (Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 687-715, out./2008, p. 703.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. Editora URMG. Porto Alegre: UFMG Artmed, 1999.

LEI DE DIRETRIZES E BASES da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação).

_____. *Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores*. *Educatica*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006.

_____. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. *Educar*, Editora da UFPR. Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Venício A. de. *Mídia: teoria e política*. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LIMA, Espedito Mangueira de. *A televisão como tecnologia promotora de temas transversais de saúde: possibilidades e mediação pelo professor*. Brasília, 2003.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. Cortez: São Paulo, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. Arlindo Machado Ed. São Paulo: Senac, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4. ed. Prefácio à 5ª edição espanhola. Tradução de Ronal Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

_____. *América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social*. In: SOUSA, Mauro Wilton. *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; MUÑOZ, Sonia. *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes e Débora de Castro Barros. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

MASTERMAN, L. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid. Ediciones de la Torre, 1993.

MATELLART, Armand; MATTELART, Michèle. *Pensar as mídias*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MICHAELIS, Dicionário. Rio, jun. 1988. Academia Brasileira de Letras. CD UOL.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis, 1997.

MORDUCHOWICZ, Roxana. *Los Jóvenes y Las Pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. Tradução de Luciana Fleischman. Argentina, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. S. e Jeanne Sawaya. São Paulo, Cortez, Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo II: Necrose*. Colaboração de Irene Nahoum. Tradução de Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Enquadramentos narrativos: a forma jornalística de organizar a realidade*. In: IV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJor), Porto Alegre, 2006.

NASCIMENTO, Angelina Bulcão. *Trajetória da juventude brasileira: dos anos 50 ao final do século*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Quem tem medo da geração shopping?* 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; CAMILO, Adriana Almeida e ASSUNÇÃO, Cristina Valadares. Tribos urbanas como contexto de desenvolvimento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças. *Revista Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, n. 1, p. 61-75. 2003. In: SIMPÓSIO “O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE: ARTICULANDO A IDENTIDADE, NA DIVERSIDADE, NOS CONTEXTOS E COM OUTROS”, XXXII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Florianópolis, SC.

OROSZCO, Guillermo Gómez. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. *Revista Dia-logos de La Comunicación*, v. 5, n. 1, 1º sem. 2005.

_____. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara, Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário. A. C, 1997.

PELLANDA, Eduardo Campos. *Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento*. Núcleo de Tecnologias da Informação e da Comunicação. In: XXVI CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO. Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

PINTO, Jacycarla Silva Thé. *Consumos juvenis e atitudes ambientais: um estudo exploratório das perspectivas dos alunos do ensino secundário na Ilha do Pico (Açores)*. Angra do Heroísmo. Nov. 2009.

POCHMAN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

RIBEIRO, Regiane Regina. *Comunicação x educação: sistemas complexos*. Intercom. In: XXXI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Natal/RN, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. Coordenação de Valdir José de Castro. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003 (quadrimestral).

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record. 2001.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 3. ed. Tradução de Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: televisão e pós-pensamento*. Tradução de Antonio Angonese. São Paulo: EDUSC, 2001.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e educação*. Contexto. São Paulo, 2010.

_____. Juventude, mídias e TIC. In: SPOSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. Volume 2.

SILVA, Wilma Regina Alves da. *Tribos urbanas, você e eu: conversas com a juventude*., 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2009 (Coleção Espaço Jovem).

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas. Educação para a mídia como política pública: experiência inglesa e proposta brasileira. *Revista Comunicação&Política*, v. 25, n. 1, p. 73-100, jan./abr. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Volume 1.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – *Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos*. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED; Editora da PUC-Goiás, 2011.

_____. *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: Ed. da PUC, 2010.

_____. *Educação para as mídias: conceito, relação com a educação e experiências*. Todos os contos – verificação do imaginário infanto-juvenil. Ayvu-Etã Comunicação e Projetos-Rede Andi Brasil. Goiânia, 2004, p. 93-105.

_____. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; FELDNAM, Danil et al. *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional. Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença. 4. ed. São Paulo. Presença Difel, 1999.

WOLTON, Dominique. *Pensar a comunicação*. Tradução de Zélia Leal. Adghirni. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ZANETI, Hermes. *Juventude e revolução: uma investigação sobre a atitude revolucionária juvenil no Brasil*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 242 p.

ZAREMBA, Raphael Sacchi. Do papel para a tela: o nascimento do “homem digital”. In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maia *Cebças Digitais: o cotidiano na era da informação*. São Paulo: Loyola, 2006.

Outras referências

Sinopse do Censo Demográfico 2010 é um documento do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2011.

Site da Administração Regional do Núcleo Bandeirante. Gerência de Planejamento. Disponível em: <http://www.bandeirante.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=3660>. Acesso em 28 out. 2010.

Disponível em: <<http://donosdamidia.com.br/veiculos>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

Disponível em: <http://www.igospel.org.br/br/pg_igrejarenascer.php>. Acesso em: 10 jul. 2011.

Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=3219>>. Acesso em: 2 abr. 2010.

**ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À DIRETORIA
REGIONAL DE ENSINO DO NÚCLEO BANDEIRANTE (DRE/NB)**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Brasília, DF, 04 de novembro de 2010.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

À Diretoria Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante
NESTA

Srª Diretora.

Solicito, por meio deste, autorização para que a mestranda EDNEIDE ARRUDA PEREIRA, regularmente matriculada nesta Faculdade de Educação da (UnB), e cursando o Mestrado em Educação (2009/2010), sob o eixo Mídia e Educação, possa desenvolver, no Centro de Ensino Médio 01 do Núcleo Bandeirante (CEM 01), durante o mês de novembro do corrente, atividades de pesquisa de campo, referentes ao projeto “Práticas culturais e saberes: Um olhar sobre jovens no ambiente escolar”.

Antecipo agradecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Drª. Vânia Lúcia Quintão Carneiro
Orientadora - Mat. 127299
FE/UnB

**Á Sra. Silvia Mara Taraleskof – Diretora
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO NÚCLEO BANDEIRANTE**

**APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS E
RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES**

Autorização

**Eu,, brasileiro(a), portador(a), do RG:
.....,SSP.....,residente à,
AUTORIZO o uso de conteúdos de entrevistas, discussões, anotações,
redações, produções e fotos, referentes à(o) aluno(a).....,
estudante do Centro de Ensino Médio 01, do Núcleo Bandeirante/DF,
sobre a(o) qual sou responsável, na condição de (pai,
mãe, responsável direto), para o trabalho científico (Mestrado em
Educação), intitulado “Cultura midiática dos jovens dentro do
ambiente escolar: encontros e desencontros”, da mestranda Edneide
Arruda Pereira; aluna devidamente matriculada sob nº 090040864, do
Curso de Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de
Brasília FE/UnB, em Brasília/DF.**

**Outrossim, declaro para os devidos fins, que tal autorização é exclusiva
para as atividades acadêmicas do estudo acima referido, e não
acarretará à mestranda ou à FE/UnB, quaisquer ônus.**

Responsável
Brasília, DF, 25 de novembro de 2010.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto de pesquisa para Dissertação

Cultura midiática de jovens no ambiente

escolar: encontros e desencontros

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Brasília/DF – Nov/Dez/2010

1 - Série/Turma:			
2 - Sexo:			
Masculino	1	Outros:	3
Feminino	2		
3 - Idade:			
4 - Telefone:			
5 - Email:			
6 - Endereço de site de relacionamento:			
7 - Bairro ou local onde você mora:			
8 - Como você se considera?			
Branco(a)	1	Amarelo(a)	4
Pardo(a)	2	Indígena	5
Preto(a)	3	Outros:	6
9 - Com quem você mora?			
Com os pais e/ou outros parentes	1	Com amigos	4
Com parentes e/ou responsáveis	2	Sozinho	5
Com esposo(a) e/ou filho(s)	3	Outros:	6
10 - Com quantas pessoas você mora?			
Sozinho	1	Seis ou mais	5
Uma	2	Não sabe dizer	6
Duas a três	3	Não quer dizer	7
Quatro a cinco	4	Outras: Não identificado	8
11 - Você tem um quarto só para você ou divide com outras pessoas? Com quem?			

Pai e mãe	1	Primos	6
Mae	2	Namorado(a)	7
Irmãos	3	Colega	8
Avós	4	Agregados	9
Tios	5	Outros:	10
12 - Quantas pessoas de sua família trabalham atualmente?			
Nenhuma	1	Seis a sete	5
Uma	2	Sete ou mais	6
Duas a três	3	Todas	7
Quatro a cinco	4	Outras:	8
13 - Como você vai para a escola diariamente?			
De carro próprio	1	De carona de amigos	4
De ônibus	2	De carona de familiares	5
A pé	3	Outras: Carona c/ professores	6
14 – Na sua casa, você tem:			
Computador	1	Acesso a internet	5
Câmera fotográfica	2	Play station	6
Câmera filmadora	3	DVD, MP3, Ipod	7
TV a cabo	4	Outros: video game	8
15 - Que outra atividade você desenvolve fora da escola?			
Trabalho	1	Curso de Informática	5
Faço estágio	2	Pratico esportes	6
Curso de inglês	3	Faço academia	7
Cursos profissionalizantes	4	Outros:	8
16 – Você participa de algumas das manifestações culturais abaixo-relacionadas?			
Bloco de carnaval	1	Dança popular	4
Mov. Hip Hop	2	Esportes radicais	5
Dança de rua	3	Outros:	6
17 - Você se identifica com alguma (ou várias) tribo(s) de jovens? Quais?			
1			
2			
3			
4			
5			
18 - Você se identifica com outros grupos sociais? Quais?			
Sindicato		Artístico-cultural	
Igreja		Outros: “Colegas”	
Partido político		Partido e igreja	
Associação de moradores		Igreja e artístico-cultural	
19 - Em seu modo de ser, o que o identifica com a sua tribo ou seu grupo social?			
Roupas (Quais?)	1		7
Acessórios (Quais?)	2	Modos de agir: (Quais?):	8
Símbolos (Quais?)	3	Modo de falar: (Quais?)	9
Linguagens (Quais?)	4	Locais de encontro:	10
Palavras (Quais?)	5	Formas de consumo (Quais?)	11

Gosto musical (Quais?)	6	Outros: (Quais?):	12
20 - Você acessa a internet com frequência?			
Sim	1	Sempre	4
Não	2	Nunca	5
Às vezes	3	Outras:	6
21 – Para que você usa Internet?			
Bater papo	1	Para trabalhos profissionais	5
Namorar	2	Diversão e entretenimento	6
Fazer novas amizades	3	Ler notícias	7
Para trabalhos escolares	4	Outros:	8
22 - Quanto tempo por dia, você gasta na internet em cada uma das atividades abaixo?			
Bater papo	1	Para trabalhos profissionais	5
Namorar	2	Diversão e entretenimento	6
Fazer novas amizades	3	Ler notícias	7
Para trabalhos escolares	4	Outros:	8
23 - Seus professores utilizam a internet para trabalhos escolares?			
Sim, Sempre	1	Pouco	4
Às vezes	2	Muito pouco	5
Não, nunca	3	Outra:	6
24 – O que você acha do uso do Laboratório de Informática da escola pelos alunos?			
É sempre usado	1	É raramente usado	4
É muito usado	2	Nunca é usado	5
É pouco usado	3	Outro:	6
25 - Você gosta de ler outras coisas fora os livros escolares?			
Sim		Sempre	
Não		Nunca	
Às vezes		Outra:	
26 – Em caso positivo, o que mais você gosta de ler fora os livros escolares? Múltipla resposta			
Revistas	1	História em quadrinhos	4
Jornais	2	Sites	5
Romances	3	Outros:	6
27 – O que você tem lido ultimamente?			
1			
2			
3			
4			
28 - Você participa de outras formas de divertimentos e lazer?			
Teatro	1	Shows musicais	5
Cinema	2	Festas rave	6
Circo	3	Encontro em Shopping´s centers	7
Exposições de arte	4	Outros:	8
29 - Você gosta de assistir TV?			
Sim	1	Não	4
Sempre	2	Nunca	5
Às vezes	3	Outra:	6
30 – Você costuma acessar mais:			

TV aberta: Globo, SBT, Record, Rede TV e TV Bandeirantes	1	TV aberta: Outras	
TV fechada/paga: MTV, GloboNews, BandNews e RecordNews.	2	TV fechada/paga Outras:	
TVs públicas (TV Brasil, TV Senado, TV Câmara, TV Justiça, TV Escola, TV Cultura, Futura, SescTV, UnB, NBR)	3	TVs públicas – Outras:	
31 - Quais são os seus programas de TV preferidos?			
1			
2			
3			
4			
32 - Você usa algum tipo de acessório ou roupas que lembrem algum personagem de TV?			
Sim	1	Não	4
Sempre	2	Nunca	5
Às vezes	3	Outra:	6
33 - Em caso positivo, Qual é esse personagem?			
1			
2			
3			
4			
5			
34 - Como você reagiria participando de um <i>reality show</i>, como o BBB ou A Fazenda?			
Relacionando-se com os demais	1	Derrubando os demais	4
Isolando-se dos demais	2	Indiferente a todos	5
Ajudando aos demais	3	Outra:	6

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Entrevista individual com os estudantes escolhido(@)s
- Roteiro -
Novembro/Dezembro de 2010

Compreender como traços da *cultura das mídias* vivenciadas por estudantes do ensino médio de uma escola pública, no Distrito Federal, se expressam no ambiente escolar, identificando encontros e desencontros.

Roteiro

<i>Índice</i>	<i>Tópico-guia</i>	<i>Eixo</i>	<i>Pergunta</i>
01	Cultura das mídias	Traços da cultura das mídias	- Qual o principal meio de comunicação que você costuma utilizar no seu dia a dia? - Você gosta de assistir televisão? - Você costuma assistir mais TV aberta, TV fechada/paga, TVs públicas ou outras? - Quais os gêneros televisivos que mais gosta?
02	Repertório	Expressões da cultura das mídias no repertório	- Você costuma comprar o que ver na televisão? - Você pede aos seus pais/familiares para comprar aquilo que viu e gostou? - Você se identifica com personagens de TV? - Você participa de alguma manifestação cultural (Carnaval, dança de rua, <i>hip-hop</i> , outras)?
03	Vivência com as mídias	Relação com as novas mídias	- Você costuma utilizar a Internet? - De que forma você utiliza a Internet? - Quantas horas por dia fica acessado à Internet - Equipamentos que possui? - Você se considera multimídia?
04	Escola-Internet	Incentivo pela escola ao uso das mídias	- A escola incentiva o uso das mídias? - Você tem professores que utilizam mídias sociais na sala de aula? - Você concorda com uso de mídias como ferramentas de ensino? - Cite uma mídia que você considera importante para o ensino? - Você acha que a televisão lhe ajuda na sua aprendizagem escolar?
06	Olhar sobre as mídias	Análise dos estudantes sobre as mídias	- O que você acha da mídia? / Como você se vê na mídia?
08	Cotidiano extra-escolar	Vivências fora da escola	- O que você mais gosta de fazer em seus momentos de lazer? - O que você gosta de ler fora os livros escolares?- O que você mais lê?
09	Manifestações culturais		- Participa de algumas manifestações culturais?