

Ana Paula Silva

**ESCOLA, TELEVISÃO E INTERNET NA MODERNIDADE
REFLEXIVA: UM ESTUDO SOBRE A ESTRUTURAÇÃO SOCIAL
A PARTIR DOS JOVENS.**



ARARAQUARA – S.P.
2011

Ana Paula Silva

**ESCOLA, TELEVISÃO E INTERNET NA MODERNIDADE
REFLEXIVA: UM ESTUDO SOBRE A ESTRUTURAÇÃO SOCIAL
A PARTIR DOS JOVENS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação de Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Gênero, etnia e saúde.

Orientador: Prof. Dra. Ana Lúcia de Castro.

Bolsa: FAPESP.

Araraquara-SP.

2011

Silva, Ana Paula

Escola, televisão e internet na modernidade reflexiva: um estudo sobre a estruturação social a partir dos jovens / Ana Paula Silva. – 2011

134 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Orientador: Ana Lúcia de Castro

1. Sociologia. 2. Jovens – Estruturação social. 3. Escola – Aspectos sociais. I. Título.

ANA PAULA SILVA

ESCOLA, TELEVISÃO E INTERNET NA MODERNIDADE REFLEXIVA: UM ESTUDO SOBRE A ESTRUTURAÇÃO SOCIAL A PARTIR DOS JOVENS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de, Mestre em Sociologia.

Linha de pesquisa: Gênero, etnia e saúde.
Orientadora: Profa.Dra. Ana Lúcia de Castro
Bolsa: Fapesp

Data da qualificação: 09/06/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Prof. Dra. Ana Lúcia de Castro. UNESP- Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Membro Titular:

Prof. Dra. Maria da Graça Jacinto Setton. USP – Faculdade de Educação de São Paulo

Membro Titular:

Prof. Dra. Renata Medeiros Paollielo. UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Para o meu avô, Romeu Silva (em memória), minha grande referência de equilíbrio, e para a minha avó, Dionora Carrijo Silva, minha grande amiga.

AGRADECIMENTOS

À minha avó, Dionora, preciso agradecer o apoio e incentivo constantes e por ter me ensinado a fazer autocrítica, que é essencial para o amadurecimento das idéias.

À minha mãe, Claudia, preciso agradecer por ter sempre trazido à minha vida outros sentidos e posturas além daqueles convencionalmente valorizados. Isso me permitiu construir um repertório para lapidar o olhar.

Preciso agradecer ao meu companheiro, Gabriel, por ter sido sempre um ótimo ouvinte, leitor e conselheiro do meu trabalho.

Também preciso agradecer à minha amiga Aline, por me ouvir e perguntar nos momentos em que eu precisei.

Aos meus amigos, Felipe e Natália, preciso agradecer por terem compreendido minhas angústias.

À minha orientadora, Ana Lúcia de Castro, preciso agradecer o respeito, a atenção e a compreensão nestes quatro anos de pesquisa (iniciação científica e mestrado), que foram muito frutíferos e me permitiram crescer como pesquisadora.

À FAPESP preciso agradecer o financiamento desta pesquisa e também às críticas e exigências que proporcionaram a este trabalho uma coerência maior.

“Como a finitude do *Dasein* [existência] e como “a infinitude do surgimento do ser a partir do nada”, o tempo talvez seja o aspecto mais enigmático da experiência humana.”

Anthony Giddens (2003, P.40)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central contribuir para a compreensão dos impactos, limites e alcances de duas importantes instâncias socializadoras - a mídia e a escola - na vida social de jovens contemporâneos. Considerando-se que mídia e escola configuram-se como fortes produtoras de atividades simbólicas, busca-se discutir suas distintas dinâmicas e temporalidades, a partir do ponto de vista dos jovens entrevistados, dos usos e sentidos por eles atribuídos a cada uma dessas instâncias.

Partindo do pressuposto de que estes usos e sentidos estão diretamente relacionados ao *lugar social* dos jovens, e, por conseqüência, aos seus respectivos *habitus*, metodologicamente a pesquisa estruturou-se em trabalho de campo, contemplando observação do ambiente escolar e entrevistas com alunos e professores em três escolas situadas na cidade de Araraquara, configurando-se dois universos sócio-culturais bem diferenciados, ou duas modalidades de juventude, compartilhadoras de diferentes códigos culturais e detentoras de diferentes competências: uma freqüentadora de escola particular (oriundos do Colégio Neruda e do Colégio Progresso) e outra freqüentadora da Escola Pública (E.E. Victor Lacorte).

Para tanto, ao lado das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu (sobretudo com os conceitos de *habitus*, estilos de vida e capital simbólico), recorre-se ao arcabouço teórico desenvolvido por Anthony Giddens, lançando mão, principalmente, da noção de reflexividade e do conceito de dualidade da estrutura para a análise dos diferentes processos de construção de identidades, bem como da diversidade de usos e sentidos atribuídos aos conteúdos propiciados pela escola e pela mídia (televisão e internet) por parte dos dois grupos de jovens investigados. O trabalho de campo tem como finalidade a análise do momento de modernidade reflexiva, que possui os seus descentramentos, suas descontinuidades produzidos também pela mídia e, ao mesmo tempo, mantém tradições e processos residuais com força de sentido, sustentados, em alguns momentos, pela escola, família e religião.

Palavras – chave: escola – televisão - internet – modernidade reflexiva.

ABSTRACT

This work is mainly aimed to contribute to the understanding of the impacts, limits and ranges of two socialized instances - the media and school – in the social life of contemporary youth. Considering that the media and school appear as strong producers of symbolic activities, we seek to discuss their different dynamics and temporalities, from the viewpoint of young interviewed, the uses and meanings they attributed to each of these instances.

Assuming that these uses and meanings are directly related to the social position of young people and, consequently, their respective *habitus*, methodological research is structured in field work, covering the school environment observation and interviews with students and teachers in three schools located in the city of Araraquara, setting up two worlds and different socio-cultural, or two forms of youth, sharing different cultural codes and holding different skills: one who frequents a private school (from Progresso high school and Neruda high school) and someone else who frequents the Public School (Victor Lacorte Public school).

To do so, alongside the theoretical contributions of Pierre Bourdieu (mainly with the concept of *habitus*, lifestyles and field), it resorts to the theoretical framework developed by Anthony Giddens, relying mainly on the notion of reflexivity and the notion of duality of structure for the analysis of the different processes of identity construction, as well as the variety of uses and meanings attributed to the content propitiated by the school and the media (television and Internet) by the two groups of young people surveyed. The field work aims to analyze the moment of reflexive modernity, which has its overthrows, its discontinuities produced by the media and also at the same time maintaining the traditions and processes with residual strength of sense, supported at times by school, family and religion.

Key - words: school - television - internet - reflexive modernity.

LISTA DE FOTOS

FACHADA DO COLÉGIO PROGRESSO.....	p.110
CAPELA DO COLÉGIO PROGRESSO.....	p.110
PÁTIO DO COLÉGIO PROGRESSO.....	p.111
GINÁSIO DO COLÉGIO PROGRESSO.....	p.111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	
RELIGIÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	p.112
TABELA 2	
OPINIÃO SOBRE CERIMONIAS RELIGIOSAS DAS TRÊS ESCOLAS PESQUISADAS.....	p.113
TABELA 3	
OPINIÃO SOBRE VALORES FAMILIARES REFORÇADOS PELA ESCOLA.....	p.113
TABELA 4	
OPINIÃO SOBRE VALORES RELIGIOSOS REFORÇADOS PELA ESCOLA.....	p.114
TABELA 5	
ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS.....	p.114
TABELA 6	
OBJETIVO FUTURO SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA PESQUISADA.....	p.115
TABELA 7	
MEIO DE COMUNICAÇÃO MAIS UTILIZADO POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.116
TABELA 8	
TEMPO EM MÉDIA ASSISTINDO À TV POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.116
TABELA 9	
TEMPO EM MÉDIA NA INTERNET POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.117
TABELA 10	
ASSISTE À TV POR ASSISNATURA POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.117
TABELA 11	
FLUÊNCIA EM OUTRO IDIOMA POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.118
TABELA 12	
NÚMERO DE REDES SOCIAIS UTILIZADAS POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.118
TABELA 13	
VIAGENS INTERNACIONAIS POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.119
TABELA 14	
LUGAR/LAZER PREFERIDO POR ESCOLA PESQUISADA.....	p.119
TABELA 15	
LUGAR/LAZER PREFERIDO POR RELIGIÃO.....	p.120

RESUMO DAS ENTREVISTAS

Colégio Progresso de Araraquara

Marcelo, 17 anos.....	p.121
Fernando, 17 anos.....	p.121
Diego, 17 anos.....	p.122
Carla, 16 anos.....	p.123
Nélson, 16 anos.....	p.123
Lívia, 15 anos.....	p.124

Colégio Pablo Neruda de Araraquara

Leandro, 17 anos.....	p.125
Leonardo, 17 anos.....	p.125
Natália, 17 anos.....	p.126

Escola Estadual Victor Lacorte

Émerson, 17 anos.....	p.127
Adriana, 16 anos.....	p.127
Rita, 17 anos.....	p.128
Lúcia, 17 anos.....	p.129
Pedro, 15 anos.....	p.129
Paula, 15 anos.....	p.130

SUMÁRIO

-INTRODUÇÃO.....	p.14
- PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIA.....	p.20

- CAPÍTULO I MODERNIDADE E TRADIÇÃO

1.1 As relações entre o tema da modernidade e as instâncias socializadoras escola e mídia.....	p.23
1.2 Temporalidade, estruturação social e modernidade.....	p.30
1.3 As contribuições de Adorno/Horkheimer e Gramsci para a compreensão do tema de pesquisa.....	p.33
1.4 Risco e tradição na modernidade reflexiva.....	p.39
1.5 Modernidade Reflexiva e tradição: como abordar a mídia e a escola neste contexto.....	p.42

- CAPÍTULO II INSTITUIÇÃO ESCOLAR: *HABITUS* E TRADIÇÃO

2.1 Pressupostos para pensar a instituição escolar como lugar de <i>habitus</i> e tradição.....	p.46
2.2 Colégio Progresso de Araraquara: tradição cristã e transformação da intimidade.....	p.48
2.3 Colégio Pablo Neruda de Araraquara: tradição de “regime de projetos”.....	p.55
2.4 Escola Estadual Victor Lacorte: ausência de disposições culturais em relação à escola.....	p.60
2.4 Juventude e escola: uma abordagem sobre segurança ontológica e tradição na modernidade tardia.....	p.64

- CAPÍTULO III TELEVISÃO E INTERNET: OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO COMO INSTÂNCIAS SOCIALIZADORAS

3.1 A relevância da pesquisa sobre os meios de comunicação para o estudo da cultura contemporânea.....	p.73
3.2 Situando a análise da mídia: a cultura como ponto de partida.....	p.78
3.3 Mídia: compressão do espaço-tempo e a recepção como atividade situada.....	p.82
3.4 Televisão: cotidiano e processo reflexivo.....	p.89
3.5 Usos da internet: uma nova forma de ler.....	p.98

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.106
---------------------------	-------

ANEXOS

Anexo I -FOTOS DO COLÉGIO PROGRESSO.....	p.110
---	-------

Anexo II
-TABELAS DA PESQUISA DE CAMPO.....p.112

.Anexo III
-RESUMO DAS ENTREVISTAS.....p.121

- BIBLIOGRAFIA.....p.131

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste trabalho é identificar e comparar os usos, feitos pelos jovens estudantes - oriundos de diferentes universos sócio-culturais - dos meios tecnológicos de informação (televisão e internet) e as apropriações do capital simbólico produzido pela escola, tendo como pressuposto o reconhecimento de que mídia e escola são duas instâncias socializadoras no mundo contemporâneo, que fomentam importantes atividades simbólicas e, ao mesmo tempo, possuem temporalidades distintas¹. A atividade simbólica é essencial para a vida social, pois os símbolos, segundo Pierre Bourdieu, são instrumento de conhecimento e comunicação e produzem uma síntese coerente a respeito do sentido do mundo social² e, desta forma, são parte fundamental do processo de construção de identidades. Nesse sentido, a escola é abordada aqui como uma instituição que possui um conjunto de regras estáveis, duradouras, que se situa em um determinado espaço e exerce o controle sobre o tempo. Também, como afirma Bourdieu, o sistema de ensino é dotado de “um programa homogêneo de percepção, pensamento e ação”³ que se diferencia de acordo com uma determinada época, nação e classe. A mídia configura-se como instância socializadora caracterizada pela efemeridade. Como propagadora da cultura de massa, a mídia (principalmente televisão e internet) carrega sempre o imperativo da instantaneidade e supostamente da novidade⁴. Neste sentido, Gilles Lipovetsky associa a efemeridade da mídia com aquela que rege o sistema da moda: “como os sonhos e a tirada espirituosa, a cultura de massa [onde a mídia se inclui], no essencial repercute o aqui e o agora, sua temporalidade dominante é aquela mesma que governa a moda”⁵.

A constatação de diferentes temporalidades em duas instâncias socializadoras importantes na vida social dos jovens direciona a investigação para a estruturação social, pois a análise nestes parâmetros fornece base para compreender as construções

¹ Para alcançar o objetivo proposto, realizamos trabalho de campo em três escolas (duas particulares e uma pública) na Cidade de Araraquara: O Colégio Progresso, O Colégio Neruda e a Escola Estadual Victor Lacorte. Aplicamos dois questionários em cada uma das escolas e fizemos observações em diário de campo além de realizamos entrevistas com alunos, coordenadores e diretores. A metodologia desta pesquisa está descrita no próximo item.

² BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001. P.10.

³ BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2004. P.206.

⁴ As principais abordagens teóricas sobre a mídia serão discutidas no capítulo III deste relatório.

⁵ LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. P.210.

de sentido que geram tanto continuidades como rupturas. A relevância de se analisar as rupturas e continuidades no contexto atual é apreendida ao se mapear um conjunto de teorias que visam compreender a dinâmica entre o local e o global e entre as instituições e o self a partir de um mundo que, em grande parte, não se fixa na segurança da tradição. Martín-Barbero e Germán Rey são exemplos de autores que abordam este tema e, ao pensar nos efeitos das tecnologias no sistema de valores, avaliam que as pessoas podem assimilar rapidamente as mudanças tecnológicas, mas as mudanças nos sistemas de valores, nas normas éticas sempre se dão lenta e dolorosamente. Segundo os autores, a incerteza diante do rumo das crescentes transformações na sociedade causa a ausência de categorias de interpretação para orientar as ações, que resulta, neste caso, na América Latina, em uma desarrumação no ambiente cultural, em um profundo mal – estar ⁶. Essa conjuntura estabelece, como afirma Octavio Ianni, o império da não - contemporaneidade. A velocidade de algumas transformações é diferente de outras, com isso, misturam-se passado e presente, obsolescências e inovações e, conseqüentemente, modos de agir, pensar, imaginar combinam-se e tensionam - se ⁷. Decreta-se, a partir disso, como afirma Ianni, “o novo e o velho, o arcaico e o moderno, instituindo-se as tradições e obsolescências, novidades e inovações, modernidades e pós-modernidades” ⁸, enfim, demarcações que geram rupturas, que definem o presente, que recriam e/ou rejeitam o passado, e que, de tal modo, constroem os movimentos da história.

Vale destacar que uma das características mais evidentes dos meios de comunicação na cultura contemporânea é a sua crescente difusão no âmbito global. A conseqüência mais visível desse desenvolvimento na comunicação é a compressão espaço-temporal⁹, ou seja, a percepção de distância é muito modelada pelos meios de comunicação e de transporte disponíveis. O impacto dessas transformações na percepção do fluxo da história, na vida diária e nas identidades é uma temática ainda em processo de codificação nas Ciências Sociais. Há, nesse sentido, um leque de teorias que identificam um novo tipo de humanidade, a falência das tradições, ou mesmo o fim da

⁶ MARTÍN –BARBERO, J. e REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004. PP.31 – 32.

⁷ IANNI, O. *Modernidade-Mundo*. In: *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. PP. 177 – 179.

⁸ Idem. P.179.

⁹ A compressão espaço – temporal é destacada por vários autores que pensam a cultura contemporânea, entre eles estão: THOMPSON, J. B. *a Mídia e a Modernidade. Uma teoria social da Mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. E também: GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2002.

modernidade, as quais se baseiam na percepção (historicamente fundamentada, como se verá no capítulo I) de que o mundo (social e natural) não está sujeito ao controle estabelecido pelo homem. Esta pesquisa dialoga com estas reflexões, afastando-se desta perspectiva analítica, na medida em que aponta a presença da tradição (inclusive as tradições da modernidade) na vida social dos jovens investigados.

Considera-se que a melhor forma de abordar esta temática é partindo da investigação sobre a percepção do mundo social, pois ao destacar a perspectiva na qual a escola é identificada como uma instância relativamente estável, enquanto a mídia é destacada por sua efemeridade, constrói-se a problemática da pesquisa que consiste em examinar, com a construção social dos jovens, a dinâmica da modernidade reflexiva. A percepção do mundo social que se quer captar é, segundo Pierre Bourdieu, produto de uma dupla estruturação social: do lado objetivo, instituições e autoridades se oferecem à percepção dos agentes de acordo com o espaço social vivido; do lado subjetivo, a forma já estruturada de percepção e apreciação exprime as lutas simbólicas anteriores e o estado das relações de força simbólicas¹⁰. Para ilustrar, Bourdieu afirma que “as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social”¹¹, e como consequência, os agentes percebem o mundo social como natural, muito mais do que se contrapõem a ele. As visões de mundo, por sua vez, contribuem para a permanência das relações de força objetivas. São duas dimensões que se retroalimentam na atividade simbólica, portanto.

O que essa teoria da estruturação social permite compreender é que a atividade simbólica é constituída a partir das propriedades e das distribuições do mundo social, ou seja, ela se organiza de acordo com a lógica da diferença. O estilo de vida, que é “um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem (...) a mesma intenção expressiva”¹² evidencia as diferenças que se desenham no espaço social, e é elaborado à partir de um mesmo operador prático, o *habitus*. Este, por sua vez, é adquirido na primeira apreensão do mundo social e vai orientar e gerar as práticas sociais. Assim, a identificação do universo sócio-cultural de cada juventude pesquisada permite mapear o sistema simbólico correspondente que, mesmo diante de uma infinidade de práticas e formas singulares de percepção, sempre irá se encerrar nos limites inerentes às condições objetivas já estruturadas. A família e a religião são instituições que estão

¹⁰ BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001. P.140.

¹¹ Idem. P.141.

¹² BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: Pierre Bourdieu. Renato Ortiz (org). São Paulo: Editora Ática, 1994. P. 83.

presentes na primeira apreensão do mundo social, ou seja, são formadoras do *habitus*, e delimitarão algumas escolhas e práticas, como, por exemplo, a escola. Se a escola, como aponta Bourdieu, produz um conjunto homogêneo de percepção, pensamento e ação, então, ela também vai se constituir como um operador prático, ou seja, como formadora de uma *habitus*. A mídia, por sua vez, oferece um repertório de possibilidades de estilos de vida, no entanto, vai ser assimilada diante de um filtro já delimitado pelas condições objetivas. Nesse sentido, é importante destacar, como coloca Thompson, que a

recepção é uma atividade situada: os produtos da mídia são recebidos por indivíduos que estão sempre situados em específicos contextos sócio-históricos. Esses contextos se caracterizam por relações de poder relativamente estáveis e por um acesso diferenciado aos diversos recursos acumulados¹³.

Assim, este trabalho levanta questões construídas a partir de uma base teórico-metodológica, cuja proposta é desenvolver e revisar as teorias diante dos dados empíricos, obtidos através da pesquisa de campo. Para investigar as questões propostas tem-se como fundamento teórico principal Pierre Bourdieu, já que os conceitos como *habitus*, *estilos de vida* e capital simbólico fornecem aporte para se refletir sobre a geração de práticas sociais. Anthony Giddens também oferece uma contribuição considerável a respeito da estruturação social com uma ênfase nas temporalidades que baseiam as práticas sociais e na importância das rotinas, da vida cotidiana para a manutenção, continuidade da auto-identidade. Além disto, os argumentos a respeito da modernidade reflexiva e da dinâmica do mundo contemporâneo elaborados por Giddens são fundamentais para compreender os jovens, com suas disposições culturais específicas, inseridos no movimento reflexivo da modernidade tardia. Ou seja, a combinação da teoria de Bourdieu e Giddens é necessária para se desenvolver o tema proposto.

Neste sentido, esta dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro introduz a discussão sobre a estruturação social no momento de modernidade tardia e oferece conceitos que permitirão uma análise melhor embasada dos dados. Para isto, este capítulo introdutório demonstra como o conceito de modernidade reflexiva, no qual

¹³ THOMPSON, J. B. *a Mídia e a Modernidade. Uma teoria social da Mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P.42.

este trabalho se assenta, permite operacionalizar o objeto desta pesquisa de forma dialética. Este capítulo é base na qual todo o trabalho se desenvolve.

O segundo capítulo foca na escola, religião e família das juventudes pesquisadas e, apoiando-se principalmente nas reflexões de Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, verifica como se dá a estruturação da percepção do mundo social a partir dessas instâncias. Além disto, dá destaque à reprodução de tradições por parte dos alunos, os quais encontram aí também um lugar de segurança ontológica e, ao mesmo tempo, demonstra a articulação por parte destes jovens de processos emergentes tais como a transformação na intimidade, a competitividade no âmbito da educação e a irrupção de um mercado religioso.

O terceiro capítulo, por sua vez, discute teoricamente a mídia, a televisão e a internet, buscando demonstrar que este estudo parte da cultura, considerando-a múltipla e ativa, para pensar os efeitos destes meios de comunicação na estruturação social dos jovens. Mais especificamente, este capítulo não parte das características da produção dos meios de comunicação (televisão e internet), mas considera dois âmbitos dos mesmos para trabalhar os dados da pesquisa de campo: as bases tecnológicas que alteram, principalmente, a percepção de espaço-tempo e, por outro lado, a circulação de mensagens e símbolos que são assimilados de acordo com o repertório cultivado de cada juventude.

Cabe esclarecer que, para efeitos de análise, julgamos conveniente trabalhar os universos das escolas particulares separadamente no capítulo II, que analisa, entre outras coisas, a dinâmica das tradições e seu lugar no mundo contemporâneo, e conjuntamente no capítulo III, que analisa os usos das mídias televisão e internet. Deste modo, a análise, no capítulo II, referir-se-á a três escolas (Colégio Progresso, Colégio Neruda e E.E. Victor Lacorte), enquanto no capítulo III referiremos duas juventudes: os jovens extraídos das escolas particulares (Progresso e Neruda) e aqueles extraídos da Escola Estadual Victor Lacorte. Em anexo, estão expostas as tabelas referentes aos questionários respondidos pelos alunos e, no item posterior, há um resumo sobre os perfis de vários jovens entrevistados, no intuito de deixar mais bem embasados alguns argumentos elaborados nesta dissertação¹⁴. A síntese dos dados coletados em entrevistas pode ajudar o leitor a situar o jovem que aparece apenas através de depoimentos ao

¹⁴ Quatro entrevistas foram recuperadas da pesquisa de iniciação científica- feita em 2008- pois fornecem elementos importantes para este trabalho.

longo do texto. Tanto nos depoimentos citados como na descrição dos perfis, os nomes dos jovens entrevistados são fictícios.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO E METODOLOGIA

A pesquisa de campo foi realizada de agosto de 2009 a outubro de 2010. Em um primeiro momento foram aplicados, na escola particular antiga (Colégio Progresso) e na escola estadual (Victor Lacorte) dois questionários em dois dias diferentes para os alunos do ensino médio dessas escolas. No total, foram 85 alunos que responderam aos dois questionários na escola estadual Victor Lacorte (sendo 149 o número total de alunos do ensino médio desta escola, naquele momento, portanto, 57% dos alunos responderam aos questionários) e no Colégio Progresso foram 57 (sendo 61 o número total de alunos no ensino médio naquele momento, ou seja, 93% dos alunos delimitados responderam aos questionários)¹⁵. Até esse momento a pesquisa de campo estava tendo algumas dificuldades. No mês de julho e agosto de 2009 fizemos contato com as três escolas: a particular antiga (Colégio Progresso de Araraquara), a particular nova (Colégio Neruda de Araraquara) e a escola pública (Escola Estadual Victor Lacorte de Araraquara). A escola particular nova (o colégio Neruda) não autorizou a pesquisa de campo no segundo semestre de 2009 com a justificativa de que o cumprimento do ano letivo já havia sido prejudicado devido a paralização de 2 semanas de aula, determinada pela Secretaria Estadual de Ensino para a prevenção da disseminação da gripe H¹N¹. Já no Colégio Progresso (escola particular antiga) eu não fui autorizada a ter contato com os alunos, os questionários foram aplicados pelos próprios professores, fato que dificultou a minha aproximação com esses alunos para as entrevistas. No entanto, depois de várias tentativas de aproximação conseguimos, no mês de dezembro de 2009, entrevistas individuais de três alunos dessa escola (em agosto de 2010 recorri a esta escola novamente e consegui mais uma entrevista). O tempo investido na aproximação dos alunos da escola particular antiga prejudicou a possibilidade de fazermos entrevistas com os alunos da escola pública até aquele momento. Ao longo do primeiro semestre de 2010 fiz contato com alguns alunos da escola pública para realizar entrevistas fora do ambiente escolar, entretanto, esses alunos, em geral, têm dificuldade de locomoção,

¹⁵ Apesar dos questionários terem sido aplicados para todos os alunos do ensino médio das três escolas, o número de respostas utilizadas sempre foi menor do que o número de alunos do ensino médio das escolas. Isto porque somente aproveitamos as respostas de jovens que responderam às duas séries de questões, além de, ao termos obedecido algumas exigências das escolas para poder realizar a pesquisa, sofremos alguns impedimentos. No Colégio Pablo Neruda, escola com a menor porcentagem de questionários respondidos, obedecemos às regras colocadas pela diretora, a qual orientou que levássemos os questionários aos alunos em um dia do período escolar, mas para eles responderem em casa. Somente 43% destes alunos devolveram os questionários respondidos. Vale lembrar que no total das três escolas 64,3% dos alunos responderam a toda série de perguntas.

vários trabalham e muitos se sentem inseguros para serem entrevistados. Assim, em julho de 2010 pedi autorização à coordenadora no ensino médio da escola estadual Victor Lacorte para fazer entrevistas com os alunos na escola, mas em um ambiente que não houvesse interferência de outras pessoas. A coordenadora autorizou e pude entrevistar individualmente quatro alunos dessa escola no mês de agosto de 2010. Assim também em julho de 2010 fui autorizada a fazer pesquisa de campo no colégio Neruda (escola particular nova) e pude, além de aplicar os questionários (53 alunos responderam aos questionários, sendo que 122 constitui o número total de alunos neste colégio, ou seja, 43% dos alunos do ensino médio deste colégio responderam aos questionários), ter contato com os estes alunos. Consegui, a partir disso, entrevistas com três alunos dessa escola que foram realizadas de setembro a outubro de 2010.

O universo empírico desta pesquisa é, portanto, uma escola pública (Escola Estadual Victor Lacorte), uma particular antiga (Colégio Progresso), e outra particular nova (Colégio Pablo Neruda). A escola particular nova foi uma descoberta metodológica durante a pesquisa de campo desenvolvida na iniciação científica¹⁶, dado o fato de que muitos estudantes da instituição escolar antiga em que fiz a referida pesquisa migraram, no ensino médio, para a particular nova¹⁷ na cidade de Araraquara. As razões pelas quais os jovens preferiram uma escola que não se baseasse na valorização de relatos do passado e de um código moral cristão podem elucidar aspectos necessários para a complementação da análise desta pesquisa.

A pesquisa empírica se concentra nos alunos do ensino médio das respectivas escolas, pois estes já vivenciaram o processo de adaptação a um convívio social estruturado em relações disciplinares e também participam e assistem aos conteúdos expostos pela mídia. Nesse sentido, os jovens são o foco principal para alcançar o objetivo proposto. Assim, buscamos identificar as apropriações, por parte dos jovens estudantes, do capital simbólico gerado pela escola e os usos dos meios de comunicação, televisão e internet. Essa identificação foi feita através de entrevistas com os alunos e professores que foram previamente agendadas, além da observação do cotidiano escolar e registro em diário de Campo. Nesses dois momentos foram recolhidos dados sobre o consumo cultural dos meios de comunicação. Assim também,

¹⁶ A pesquisa de iniciação científica foi realizada em de abril a dezembro de 2008, sob orientação da Professora Dra. Ana Lúcia de Castro com o título “Juventude, disciplina e Mídia: um estudo comparativo”.

¹⁷ A escola nova pesquisada oferecia apenas o ensino médio e extensivo para passar no vestibular (“cursinho”) e tinha apenas cinco anos de história.

foram feitas perguntas sobre o cotidiano escolar, as atividades e valores religiosos. O trabalho de campo teve como um dos pressupostos a capacidade dos jovens, de fazer “uma bricolagem” com os elementos impostos pela ordem econômica dominante, disseminada nos sistemas de produção, entre os quais estão a mídia e a escola. Nesse sentido, Michel de Certeau fornece importante base para esta análise. Segundo este autor, “supõe [-se] que (...) os usuários “façam uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formiga é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades.”¹⁸

Michel de Certeau é um autor importante para se ter como base na elaboração de uma pesquisa de campo, pois mesmo que se busque a assimilação de uma instituição da ordem como a escola, pode haver procedimentos sem discursos que modificam a estrutura, os quais se constituem como essenciais para trabalhar o problema proposto. Entretanto, como colocado na introdução, o aporte teórico principal deste trabalho é a combinação entre Pierre Bourdieu e Anthony Giddens.

Assim, vale esclarecer que a partir das entrevistas e das observações buscou-se identificar e sintetizar a formação do *habitus*, visto que este conceito se constitui como princípio gerador e unificador de práticas sociais de pessoas com uma mesma trajetória social e, neste sentido, fornece as bases para compreender a formação de uma identidade social. Tendo o *habitus* como suporte, buscamos identificar práticas e rituais que podem ser descritos como tradições, tendo como suporte teórico Anthony Giddens e John H. Thompson, assim como compreender os valores que conferem poder e reconhecimento entre os agentes de determinado campo, ou seja, o capital simbólico. Diante de todo este mapeamento foi possível chegar às mediações para se compreender o uso social das mídias televisão e internet.

¹⁸ DE CERTEAU, M. A invenção do cotidiano. 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.40.

CAPÍTULO I

MODERNIDADE E TRADIÇÃO

1.1 - As relações entre a estruturação social através das instâncias socializadoras escola e mídia e o tema da modernidade.

A abordagem sobre escola e mídia como instâncias socializadoras e a conseqüente análise da estruturação social demonstram a sua relevância sociológica a partir da relação deste movimento entre as subjetividades e as instâncias e o tema da modernidade. Esta relação merece atenção e vai sendo compreendida levando-se em conta, a princípio, a construção dos pressupostos da pesquisa e, posteriormente, os pontos principais de seu desenvolvimento. Vale lembrar que este trabalho pautou-se nos resultados da iniciação científica para desenvolver sua problemática e o resgate deste caminho – que aqui deve ser explorado de forma sintética- introduz elementos para elucidar a perspectiva teórica que norteia esta dissertação. A iniciação científica concentrou seu trabalho de campo também em jovens estudantes, mas buscava analisar a relação e a apropriação de dois elementos que considerava disseminados no corpo social: a vigilância e o entretenimento. A hipótese sobre a disseminação destes dois elementos se dava pela associação de estudos que, por um lado, evidenciam um traçado histórico que pensa desde a cultura popular na idade média até a disseminação do entretenimento com a cultura de massas e, por outro lado, através de Michel Foucault, pensava na disseminação da vigilância a partir da constituição da modernidade.

A combinação destas duas linhas de estudos evidenciou que pensar a história cultural da idade média implica em achar o fio condutor onde se localiza a oposição entre cultura erudita e cultura popular. Vale lembrar que o clero era o dono da cultura erudita que se defrontava, pressionava e também realizava um intercâmbio com a massa camponesa, detentora da cultura folclórica. O confronto se situava essencialmente em meio ao racionalismo da cultura eclesiástica (que definia separações claras e intensas entre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, os santos e demônios) e a ambigüidade da cultura folclórica, a qual definia um regulamento instável e mutável. O intercâmbio dessas duas culturas que se defrontavam ocasionou, por um lado, as assimilações do dualismo maniqueísta e do esquematismo impostos pela cultura erudita

à cultura popular, e por outro lado, a re-semantização de temáticas e mitologias folclóricas pela cultura clerical.

Este pequeno resumo destaca algumas oposições entre as culturas supracitadas no mundo pré-moderno. Principalmente com a composição da burguesia, estas relações entre cultura erudita e cultura popular vão sendo modificadas, fruto da constituição da modernidade, a qual tem como uma de suas características a disseminação e a consolidação de instituições de vigilância. Anthony Giddens aponta as instituições de vigilância como uma das dimensões importantes da vida moderna que dão força organizacional à modernidade¹⁹. Michel Foucault possui uma abordagem distinta, mas é um autor fundamental para se compreender a força dos procedimentos disciplinares que, segundo ele, a partir dos séculos XVII e XVIII, se tornaram fórmulas gerais de dominação e se inseriam tanto nas escolas primárias como nos colégios, nas prisões, nos espaços hospitalares, nas oficinas²⁰. Mais do que isso, Foucault contribui para pensar a circulação do poder que emerge com a modernidade.

Ao pesquisar como os mecanismos de controle puderam funcionar, o referido autor demonstra como o que despertou um interesse para a burguesia a partir de certo momento foi uma micro-mecânica do poder, que consistia em pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão, de arranjos sutis, do olhar esmiuçante das inspeções, do controle das mínimas parcelas da vida e do corpo. “Essas pequenas astúcias” (ou a “micro-mecânica do poder”) desembocaram nos mecanismos de exclusão, nos aparelhos de vigilância e na medicalização da sexualidade, da loucura e da delinqüência. Para Foucault, portanto, “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”²¹, uma vez que o cálculo, a racionalização e a observação dos detalhes irão dar forma aos procedimentos disciplinares. O detalhe já era categoria da teologia e do ascetismo e viria a se localizar em “todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento”²².

A distribuição dos indivíduos em um espaço heterogêneo e fechado em si mesmo é um procedimento essencial da disciplinarização. O espaço disciplinar é trabalhado para haver uma constante vigilância dos comportamentos e, dessa forma, medir as qualidades de cada um, as presenças e as ausências, estabelecer as

¹⁹ GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. P.21.

²⁰ FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Editora Vozes, Petrópolis: 11ª edição, 1994. P.126.

²¹ Idem. P. 128.

²² FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Editora Vozes, Petrópolis: 11ª edição, 1994. P. 129.

comunicações úteis e cessar as outras. Assim, cada um se define (define sua classificação) e define suas relações produtivas pelo lugar que ocupa na série, na fila ou em uma coluna. “Ela (a disciplina) individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”.²³

Nesse sentido, a abordagem de Foucault sobre o poder parte da análise de suas ramificações e não da busca de formas legítimas de poder em seu centro. Essa metodologia de pesquisa inovadora é enriquecida quando Foucault, através do reconhecimento de que as relações de poder não se sustentam sem uma produção, circulação e um discurso, completa que a função do poder não é apenas de censura, exclusão, mas de produção de resultados também derivados do desejo e do saber. Segundo o autor, do século XVII ao início do século XX,

“acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. (...) E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se (...) que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo”²⁴.

Importante ressaltar que esse poder típico das sociedades industriais a partir dos anos sessenta é menos perceptível, mas se situa dentro de uma sofisticada estrutura que permeia o homem contemporâneo. Articulado com outra tecnologia, sem descartar a idéia do poder disciplinar, Foucault utiliza o conceito do ‘bio-poder’ para destacar outras funções presentes na estrutura contemporânea. Entre elas está a de gerar e controlar a vida de populações numerosas em espaços abertos, estendidos, aspecto que, por sua vez, se diferencia do poder disciplinar, que se utiliza, em grande parte, de espaços fechados em um número delimitado de pessoas. Com uma base teórica bem consolidada em vários campos, seja na Filosofia, Literatura, seja com uma grandiosa pesquisa histórica que vai desde a Antiguidade Clássica, Foucault fez da análise do poder uma questão central em grande parte de sua obra. Algumas idéias, que podem ser derivadas do seu pensamento, devem ser apreendidas para este trabalho, pois dão forma à problemática em questão. Assim, percebe-se que Foucault evidencia que através de toda a estrutura institucional da modernidade foi se constituindo este poder que não se concentrava mais no corpo do Rei como no mundo pré-moderno, por exemplo, mas que circula através da produção e do discurso, tendo as instituições, a princípio e (porque

²³ Idem. P.133.

²⁴ FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro; Graal, 1981.

não a mídia posteriormente) como meio de disseminação da vigilância, a qual fornece o suporte visível à disciplina. Esta idéia é muito importante porque evidencia como as instituições e outros sistemas que medeiam relações do mundo moderno dão o tom da circulação do poder e, para além de Foucault, verifica-se que dão o tom da circulação de valores, referenciais, idéias. Esta síntese sobre as instituições do mundo moderno é um dos suportes deste trabalho. Vale lembrar, entretanto, que esta circulação não significa construção social, a qual passa antes de tudo pelos sujeitos.

Neste sentido, o estudo de Michel Foucault sobre as organizações normativas e seus diversos procedimentos proporciona uma considerável base para pensar nas influências sobre os corpos, sobre os elementos revestidos pelo poder que vão progressivamente se combinando e sendo reproduzidos em todo o tecido social. Entretanto, como afirma Michel de Certeau, “é impossível reduzir os funcionamentos de uma sociedade a um tipo dominante de procedimentos”²⁵. Para este autor, os sistemas disciplinares, consolidados a partir do século XIX, podem estar sendo preenchidos por outros muitos procedimentos sem discursos solidificados, que não foram destacados pela história, mas que têm uma ampla participação dentro das tecnologias instituídas. Outro autor que problematiza a teoria de Michel Foucault é Anthony Giddens, quem também ressalta que a vigilância, elemento fundamental e visível que sustenta o poder disciplinar, existe através da visualização dos espaços, dos corpos, porém toda a estrutura disciplinar - que a vigilância dá suporte - não se manifesta na regularidade de “corpos dóceis”. Os sujeitos, mesmo que não possuam um programa que trace um objetivo histórico, respondem e modificam um sistema social estabelecido e não são determinados inconscientemente por forças que compõem estruturas sociais. Foucault, segundo Anthony Giddens, descreve a circulação e o funcionamento do poder tendo como pano de fundo “uma história sem um sujeito”²⁶, já que ressalta a ‘punição’, a ‘disciplina’ e especialmente o próprio ‘poder’ como se fossem ‘agentes reais da história’.²⁷ Há, portanto, nas teorias de Foucault, uma radicalização do poder que o eleva a uma posição privilegiada na ação e no discurso. No entanto, uma de suas importantes contribuições reside no fato de que ele nos demonstra que o poder está presente em todos os processos sociais e aceitar essa máxima é reconhecer que poder e liberdade não são opostos. Diante disto, as reflexões de Foucault, configuram-se como

²⁵ De CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. P.114.

²⁶ GIDDENS, A. Foucault, Nietzsche e Marx. In: *Política, Sociologia e Teoria Social*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

²⁷ Idem. P. 320.

pano de fundo bastante interessante deste trabalho, ao demonstrar que, para a circulação do poder e da disciplina, é essencial a estrutura institucional da modernidade.

Para pensar a construção social dos sujeitos através das instituições, incorporamos o estudo Pierre Bourdieu. Um dado que permite sublinhar a articulação pelos sujeitos do poder e de suas vontades é a maneira como ocorre a legitimação de algumas autoridades escolares. Nem todos os diretores, coordenadores ou professores que reproduzem o discurso inerente à escola são legitimados pelos alunos como autoridades. O poder dado a uma autoridade, portanto, não representa apenas uma instituição, um discurso disciplinar, ou seja, algo impessoal, mas depende de qualidades intrínsecas à pessoa, ou melhor, depende da reprodução de valores, idéias e formas de comunicação que legitimam a autoridade perante a comunidade de alunos. Esse dado foi evidenciado de diferentes formas nas três escolas abordadas. Na escola particular antiga – o Colégio Progresso de Araraquara -, o diretor pedagógico conversa com todos os alunos em todos os finais de bimestre sobre as notas, os professores, os conflitos, enfim, sobre as percepções dos alunos de seu cotidiano escolar. Esse diretor, através das informações que colhe, permite que os alunos se sintam ouvidos, reconhecidos e, ao mesmo tempo, detém um “saber” que permite elaborar um controle e, conseqüentemente, um poder. Todos os alunos entrevistados vêem neste diretor figura que deve ser obedecida, mas que ao mesmo tempo, protege, escuta e tem capacidade para organizar²⁸.

Esta lógica de legitimação das autoridades também ficou evidente na escola pública. Os alunos desta escola, em geral, deslegitimam a autoridade da diretora e do vice-diretor, no entanto, nas entrevistas, descobri que os alunos respeitam e gostam do coordenador que entrou há mais ou menos dois anos. Antes deste coordenador ser contratado, segundo estes alunos, todos os dias havia conflitos, tendo, muitas vezes, que haver intervenção policial. Atualmente, com a chegada do novo coordenador, algumas mudanças puderam ser sentidas. Nas palavras de uma aluna:

O coordenador conhece todo mundo, aluno por aluno (...). Agora está mais controlado. Eu acho bom. Agora eles estão levando a gente a sério. Antes eles nem escutavam o que a gente falava, agora eles escutam. (...) Todo mundo

²⁸ Os alunos citaram nas entrevistas que este diretor fez mudanças na escola assim que entrou. A escola era muito rígida e, ao mesmo tempo, não tinha bons resultados pedagógicos, segundo os alunos. Após sua entrada, os alunos se sentiram mais livres e com aulas melhores.

*escuta 'ele'[o coordenador], porque todo mundo gosta dele. A gente fala que gosta dele, porque ele não chega gritando com a gente. Aí ele chega e fala: "eu converso e tal, mas na hora de tomar atitude eu tomo". E toma mesmo, porque até eu já tomei uma suspensão de dois dias.*²⁹

Na escola particular nova, em geral, os alunos se referiram a alguns professores como amigos, já que eles, segundo os alunos, além de ministrarem bem as aulas, vão aos churrascos da sala, nas festas da escola, contam piadas e se comunicam bastante. Esse comportamento dos professores cativa os alunos e proporciona legitimidade aos professores.

Segundo Pierre Bourdieu, é preciso superar a oposição entre uma visão do mundo social que concebe as relações sociais como relações de força física e uma visão que as torna relações de sentido, de comunicação³⁰. Este autor afirma que as relações de força mais intensas são, ao mesmo tempo, relações simbólicas, de percepção, atos cognitivos. As autoridades descritas se constituem como tais porque detêm, em uma expressão de Bourdieu, um "capital simbólico", "que pode ser qualquer propriedade (...) que seja percebida por agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles são capazes de a conhecer (...) e de a reconhecer, concedendo-lhe valor"³¹. Verifica-se, portanto, que Bourdieu capta o movimento de construção simbólica entre as subjetividades e as instituições e, além disto, demonstra uma homologia das classes e uma reprodução da estrutura simbólica a partir das condições objetivas. Estas características do estudo de Pierre Bourdieu serão desenvolvidas ao longo do trabalho, mas cabe por enquanto expor que este autor pensa a instituição escolar principalmente sob o viés da reprodução. Resumidamente, o autor destaca a escola como uma instituição que produz *habitus*, ou seja, é geradora de um conjunto de práticas e, ao mesmo tempo, sustenta as diferenças de classe através da reprodução ou não de disposições culturais referentes a um capital cultural. Com a pesquisa de campo, verificou-se que, inserido no capital cultural reproduzido - apenas- pelas escolas particulares havia algumas tradições (cristã em uma e de "regime de projetos" em outra-trabalharei este tema no capítulo II). Percebe-se com isto que o campo é um produto histórico que possui um conjunto de estímulos conjunturais, o qual possibilita ao

²⁹ Depoimento concedido por Rita, 17 anos. A entrevista foi realizada em outubro de 2008.

³⁰ BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta Editora, 1997. P.86.

³¹ Idem. P.80.

habitus ser interpretado não apenas como um sistema que inclui uma memória imutável, mas que é construído continuamente diante das transformações do campo.

Ao considerar o campo como um produto histórico, não se pode perder de vista o momento de modernidade – mundo que, através da globalização, modifica as noções de espaço e de tempo. Segundo Octavio Ianni,

A crescente agilização das comunicações, mercados, fluxos de capitais e tecnologias, intercâmbios de idéias e imagens, modifica os parâmetros herdados sobre a realidade social, o modo de ser das coisas, o andamento do devir. (...) **Os meios de comunicação, informação, locomoção ou intercâmbio** reduzem as distâncias, obliteram as barreiras, equalizam os pontos dos territórios, harmonizam os momentos da velocidade, modificam os tempos da duração, **dissolvem os espaços e tempos codificados, inaugurando outros, desconhecidos e inesperados.**³² [grifos meus]

Considera-se, a partir destes estudos, que a instituição escolar, assim como os meios de comunicação, se constituem como instâncias socializadoras, que fomentam importantes atividades simbólicas para o homem contemporâneo. No entanto, ao abordá-las teoricamente, percebe-se que elas se reproduzem a partir de lógicas distintas: a escola reproduzindo e conservando determinados valores e práticas, além de delimitar o espaço e o tempo e a mídia reduzindo distâncias e inaugurando novas formas de percepção de espaço e de tempo. Ou seja, considera-se que estas duas instâncias possuem temporalidades distintas entre si e a concentração na geração de práticas pelos sujeitos a partir destas instâncias conduz à investigação sobre a modernidade, pois, como destaca Octavio Ianni, “sob muitos aspectos, o tempo e o espaço situam-se no centro da problemática da modernidade”³³. A questão de fundo, grosso modo, está em se questionar se a experiência da modernidade no mundo contemporâneo se caracteriza pela constante ebulição e rupturas em todas as áreas da vida, ou se, apesar do ritmo frenético de tecnologias e informações, há o lugar para a conservação de idéias e valores os quais permanecem com força de sentido.

Este trabalho desenvolveu a questão supracitada definindo a família, a religião e a instituição escolar como os lugares privilegiados de transmissão do *habitus*, enquanto a mídia se constitui como um multiplicador de experiências e referências. Disto deriva o

³² IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000. PP. 209-211.

³³ Idem. P.208.

fato de que a articulação de processos residuais com processos emergentes acontece nos lugares de produção do *habitus*, sendo as mídias, televisão e internet, assimiladas e utilizadas diante do repertório cultivado através do *habitus*. Para pensar nestes termos é preciso percorrer um caminho teórico e também justificar o desenvolvimento do trabalho com dados recolhidos na pesquisa de campo. De qualquer forma, vale adiantar que esta definição supracitada permite compreender que a mídia pode integrar o mundo contemporâneo e pode acelerar processos de vários tipos, mas as formas de interpretação e articulação destes processos sempre se darão à luz das práticas e sentidos gerados pelo *habitus*. Diante disto, a experiência da modernidade – pelo menos no caso deste recorte empírico - atualmente é sentida através da percepção dos riscos, do turbilhão de mudanças, mas esta conjuntura não contradiz a reprodução de lugares, sentidos que produzem segurança ontológica e condutas mais fixas.

1.2 – Temporalidade, estruturação social e modernidade.

O ponto inicial do trabalho, o qual verifica nas duas instâncias, mídia e escola, temporalidades distintas, se compõe como uma problemática diante das teorias que destacam o momento de rupturas, destruição de tradições, momento este que começa com a constituição da modernidade e adquire âmbito global no século XX. O objetivo é concentrar-se na estruturação social que tem como tema chave a temporalidade, ou como melhor elabora Giddens, “uma ontologia de tempo-espaco como constitutiva de práticas sociais é básica para a concepção de estruturação”³⁴. A ênfase na ordenação de práticas sociais através do espaco e do tempo faz com que a pesquisa não se fixe ou no ator individual ou na totalidade social, mas seja conduzida a uma perspectiva que associe os conceitos de ação e subjetividade com a noção de estrutura. Anthony Giddens, ao propor uma teoria da estruturação, destaca as diferenças do funcionalismo e do estruturalismo, por um lado, e do pensamento hermenêutico, por outro. Esta distinção visa demonstrar, basicamente, que o funcionalismo e o estruturalismo davam primazia para a estrutura diante da ação e que, por outro lado, o pensamento hermenêutico cria um hiato entre sujeito e objeto social ao explicar as práticas humanas através da ação e do significado³⁵. Nesse sentido, Giddens se distancia destas perspectivas e, ao mesmo tempo, assimila contribuições das escolas supracitadas, ao

³⁴ GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.4.

³⁵ Idem. PP.1-2.

elaborar que há uma dualidade da estrutura que se expressa nos sistemas sociais, os quais, ao serem produzidos e reproduzidos em interação, se baseiam nas atividades simbólicas e cognoscitivas dos atores³⁶. Ou seja, “a estrutura não tem existência independente do conhecimento que os agentes possuem a respeito do que fazem em sua atividade cotidiana”³⁷.

A dualidade da estrutura acontece devido à extensão das relações sociais através do tempo e do espaço. Nesse sentido, três temporalidades se combinam neste processo: a da vida cotidiana, a da vida do indivíduo e a das instituições. Segundo Giddens, o caráter repetitivo da atividade cotidiana faz com que o tempo-espaço desta reprodução social seja reversível, pois ela tem uma duração, mas que não leva a lugar algum: é apenas repetição. A vida do indivíduo, por outro lado, é finita e irreversível, ou seja, se constitui como o tempo do corpo e possui uma presença material. Já as instituições têm uma existência supra-individual e “é a condição e o resultado das práticas organizadas na continuidade da vida diária, a principal forma substantiva da dualidade da estrutura”³⁸. Segundo Giddens, o *self* apenas pode ser compreendido inserido na História, a qual é definida pelo autor como a “temporalidade de práticas humanas”³⁹, que é constituída pela relação das três temporalidades supracitadas.

Nesse sentido, é fundamental a análise da temporalidade da modernidade para pensar a mídia e a instituição escolar na cultura contemporânea e também as práticas sociais, que conectam as subjetividades com as instâncias socializadoras. Um estudo paradigmático a respeito da modernidade está, sem dúvida, presente no livro de Marshall Berman intitulado *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. Segundo o autor, a experiência da modernidade pode ser definida como um “turbilhão permanente de desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia”⁴⁰, pois a modernidade une e desune ao mesmo tempo, ao romper com as fronteiras geográficas, de classe e ideologia e, por outro lado, ameaçar destruir tudo o que sabemos e somos. Esse autor divide a modernidade em três etapas: a primeira do século XVI até o fim do século XVIII, a segunda do fim do século XVIII ao XIX e a terceira no século XX. Segundo ele, na primeira fase as pessoas estão começando a sentir a vida moderna, a segunda fase é uma época revolucionária que desencadeia mudanças explosivas na vida

³⁶ Idem. P.30.

³⁷ Idem. P. 31.

³⁸ Idem. P. 42.

³⁹ Idem.

⁴⁰ BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. P. 15.

peçoal, social e política e a terceira é o momento em que a modernidade se torna global. Para Berman, este último momento, entretanto, ao mesmo tempo em que faz a modernidade expandir, também a faz adquirir inúmeros caminhos e perder a sua profundidade e ressonância. Marshall Berman afirma que “encontramo-nos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade”⁴¹ e que também perdeu a sua capacidade de dar sentido à vida das pessoas. Em resumo, a proposta deste autor é se espelhar nos modernistas do século XIX para que se possa criar os modernistas do século XXI, ou seja, para que esses últimos modernistas possam voltar às raízes da modernidade e, dessa forma, adquirir coragem para enfrentar as aventuras e os perigos que virão.

Marshall Berman evidenciou como escritores e artistas lidaram com a fragmentação e mudança caótica na constituição da modernidade⁴². Como destaca Perry Anderson, para Marshall Berman, o modernismo é revolucionário por definição⁴³. Anderson demonstra que há um perenialismo na concepção de Berman a respeito do modernismo, pois, ao buscar um entendimento conjuntural, o primeiro autor destaca que o modernismo se configura através de uma sobredeterminação de diferentes temporalidades. Neste sentido, ele descreve que há um campo cultural triangulado, durante a primeira metade do século XX, por três forças distintas: a aristocracia e as continuidades do antigo regime, as invenções e novas tecnologias- como o telefone, o avião, o rádio- e, por fim, a burguesia. Para Perry Anderson, a Segunda Guerra mundial destruiu essa configuração de temporalidades, o que prejudicou a vitalidade do modernismo.

Percebe-se que é indiscutível o turbilhão de mudanças enfatizado por Berman, mas também é importante reter o argumento de Anderson que destaca a triangulação de temporalidades no momento de modernidade no início do século XX. No entanto, como bem coloca este último autor, apesar da intensidade de mudanças ocorridas com a modernidade, é frágil o argumento de que ela é revolucionária por definição. Disto deriva um fato importante para a argumentação deste trabalho: que um determinado momento histórico pode abrigar diferentes temporalidades, as quais podem se articular ou mesmo entrar em contradição, dependendo das peculiaridades de uma determinada história nacional ou mesmo local. Ou seja, pensar o *self* inserido na temporalidade das

⁴¹ Idem. P. 17.

⁴² HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola. 1992. P.21.

⁴³ ANDERSON, P. *Afinidades Seletivas*. São Paulo: Boitempo, 2002. P.108.

práticas é o mesmo que pensá-lo sendo atravessado por diferentes lógicas e sentidos os quais devem ser compreendidos inseridos na História.

1.3 As contribuições de Adorno/Horkheimer e de Gramsci para a compreensão do objeto de pesquisa.

É importante enfatizar que nesta fase intitulada por Berman como revolucionária, os pensadores (desde o Iluminismo e seus sucessores) tinham a percepção de que o conhecimento dos mundos social e natural proporcionaria o controle cada vez maior sobre estes, perspectiva que muda na modernidade do século XX (principalmente na segunda metade), onde o mundo se torna muito mais aberto e contingente, como consequência inclusive do próprio conhecimento.⁴⁴ Para ilustrar, o pensamento iluminista se fixou na idéia de progresso (apenas nas vésperas da Revolução Francesa)⁴⁵ e, através da ciência objetiva e de leis universais, buscava de maneira intensa a ruptura com a história e com a tradição. Em síntese, a promessa da modernidade se constituía da seguinte forma, como bem sintetiza David Harvey:

o domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana⁴⁶.

A obra *Dialética do Esclarecimento* -publicada em 1944- de Theodor Adorno e Max Horkheimer se constitui como uma das críticas mais consideráveis do Iluminismo. Além do ensaio mais debatido e de maior repercussão “A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas”, o livro traz um capítulo bastante interessante para ilustrarmos a crítica mais contundente aos desdobramentos do projeto iluminista. Trata-se de *Juliette ou Esclarecimento e Moral*, no qual os autores fazem uma analogia da obra de Marquês de Sade, *Filosofia na Alcova*, ou melhor, do pensamento de sua personagem principal, Juliette, com os ideais iluministas. Baseados

⁴⁴GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: *Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora Unesp, 1997. P. 75.

⁴⁵ LE GOFF, J. História e Memória. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1990. P.178.

⁴⁶ HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. P.23.

na divisão cartesiana entre corpo e espírito, os amigos de Juliette consideram o amor romântico como um disfarce, uma fragilidade, uma perigosa metafísica, pois o amor se constitui como um conceito não científico. Quando Juliette absorve esse pensamento, passa para o lado dessa normalidade que deprecia, segundo Adorno e Horkheimer, não só o amor utópico, mas também o gozo físico, a felicidade celestial, ou mesmo a terrena. Para os autores,

o devasso sem ilusões que Juliette defende transforma-se graças à pedagogia sexual, à psicanálise e à terapêutica hormonal, no homem prático e aberto que estende à vida sexual sua fé no esporte e na higiene. A crítica de Juliette é dividida como o próprio esclarecimento⁴⁷.

Em resumo, pode-se dizer que o livro traz a tese de que o projeto do Iluminismo, em nome da libertação humana, transformou a busca da emancipação em um sistema de opressão universal⁴⁸. Segundo Jacques Le Goff, em meados do século XX, a crítica do progresso é motivada pelos horrores dos campos de concentração nazistas, das revelações do mundo stalinista, da Segunda Guerra Mundial⁴⁹. Theodor W. Adorno e Max Horkheimer viveram a turbulência política na Alemanha no período entre as duas guerras mundiais - o que certamente afetou a Escola de Frankfurt - e a ameaça crescente do nacional-socialismo, que resultou na mudança da Escola para outro país. Essas mudanças na Escola de Frankfurt- que estão intimamente ligadas ao sentimento destes autores de vivenciarem este momento histórico- a levaram às críticas ao Iluminismo, à indústria cultural, à padronização cultural⁵⁰. Segundo Axel Honneth, principalmente o pensamento de Theodor W. Adorno foi marcado “pela experiência histórica do fascismo como uma calamidade para a civilização; isso lhe permitiu, desde o princípio, ver com ceticismo aquilo que as idéias de progresso histórico-materialistas tinham introduzido no programa original do Instituto”⁵¹.

Antonio Gramsci, que começa a escrever os Cadernos do Cárcere em 1929 e também vivencia as conseqüências do fascismo, apresenta outra perspectiva sobre o

⁴⁷ ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985. P.104.

⁴⁸ HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. P.23.

⁴⁹ LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas-SP, Editora Unicamp, 1990. P.14.

⁵⁰ O livro *Dialética do Esclarecimento* será novamente trabalhado no capítulo III. Nesse momento, o livro contribui para demonstrar uma crítica importante sobre o iluminismo.

⁵¹ HONNETH, A. Teoria Crítica. In: *Teoria Social Hoje*. GIDDENS, A. & TURNER, J. (org.) São Paulo, Editora Unesp. 1999. P.519.

racionalismo e a modernidade, acrescentando também uma reflexão sobre o americanismo. Apesar de Adorno, Horkheimer e Gramsci escreverem em um mesmo período, ambas as perspectivas se diferenciam principalmente por possuírem problemáticas e objetos de pesquisa distintos. Pode – se dizer, grosso modo, que os primeiros se fixaram em demonstrar os limites da razão esclarecida, que não resultou na expansão da promessa intrínseca a ela, mas sim produziu o seu contrário; Gramsci, por sua vez, tinha como foco pensar, através de estudos comparados, os países da Europa Continental de capitalismo retardatário, tendo como destaque a Itália. Estas diferenças levam a perceber que a contraposição entre as duas teorias se torna muito complicada, mas ao colocá-las lado a lado ficam em destaque duas formas distintas de abordar a cultura. Esta diferenciação contribui aqui principalmente para cercar o objeto deste trabalho e também para contextualizar historicamente o mesmo.

Neste sentido, ao falar sobre o anti-semitismo em *Educação após Auschwitz*⁵², Adorno faz referência ao argumento de Freud em *Mal-estar na civilização*, no qual destaca que a civilização produz a sua própria anti-civilização. Sobre o fascismo, realidade mais próxima de Gramsci, este autor examina e sintetiza esta corrente ideológica, segundo Werneck Vianna, da seguinte forma:

o fascismo seria um tipo de americanização “pelo alto”, uma “modernização antimoderna”, nas palavras de Gramsci, impondo-se a reestruturação do sistema econômico sob uma direção político-ideológica reacionária. Uma forma de revolução passiva, o fascismo importaria, a um tempo, adesão e resistência ao americanismo, introduzindo alterações “mais ou menos profundas a fim de acentuar o elemento ‘planejamento da produção’ [...] sem influir [...] na apropriação do lucro individual e de grupos”.⁵³

Para melhor compreender a abordagem de Gramsci, é necessário perceber a análise comparada que este autor faz entre os países da Europa Continental de capitalismo retardatário e os Estados Unidos, pois a partir disto, conceitos como Revolução Passiva, americanismo se enchem de sentido na visão de Gramsci. Ao fazer a sua história comparada, este autor coloca como principal tema a diferença na constituição da população para contrapor Europa e América. Partindo deste viés,

⁵² ADORNO, T. W. *Educação após Auschwitz*. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

⁵³ VIANNA, L. W. *A Revolução Passiva. Iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan, 1997. PP.91-91.

ressalta-se que a Europa possui uma classe parasitária que deixa sedimentações passivas, sendo a aristocracia o membro dominante desta fatia da população e o campesinato a parte subordinada. Isto provocaria uma revolução passiva com a primazia das supra-estruturas, bloqueando a livre expressão das classes produtivas. De outro lado, está a América com uma composição demográfica que não está envolvida por estas classes parasitárias, o que permite que se racionalizem de forma relativamente fácil a produção e o trabalho, “conseguindo centrar toda a vida do país na produção”⁵⁴. Esta última forma de revolução passiva – considerada um problema em aberto por Gramsci - seria considerada como tendo articulação que conduziria a uma forma moderna, regida a partir da estrutura, “que deixa de ser a região reduzida ao silêncio”⁵⁵, diferente, portanto, da revolução passiva própria dos países de capitalismo retardatário na Europa, a qual é apresentada como uma versão negativa desta revolução, como se verifica no próprio diagnóstico sobre fascismo. Disto decorre que a hegemonia na Europa, segundo Gramsci, seria obra fundamentalmente da política, ao passo que na América “a hegemonia nasce na fábrica”⁵⁶.

Muito se pode dizer a partir desta análise comparada de Gramsci, mas diante do objeto de estudo aqui recortado, vale pensar, a partir do conceito de hegemonia deste autor, a sua abordagem sobre a cultura e também a atualidade de sua reflexão a respeito da revolução passiva. Assim, o conceito de hegemonia do autor permite pensar o processo de dominação social, “no qual uma classe hegemônica, na medida em que representa interesses que também são reconhecidos como seus pelas classes subalternas”⁵⁷. Percebe-se que ao ter esta abordagem sobre hegemonia, Gramsci considera que este processo pode se fazer e desfazer, pois precisa de “sentido” para se consolidar. Ainda, ao diferenciar o processo de revolução passiva entre Europa e América, este autor dá destaque à estrutura, lugar das distribuições e relações sociais, como ponto de partida para um novo agir social. Isto remete à idéia da cultura como pólo dinâmico da ação, que nos Estados Unidos encontra um movimento mais livre a partir do mundo da produção da fábrica e nos países de capitalismo retardatário da Europa é freado pelas supra-estruturas, segundo o autor. Também, esta ênfase na

⁵⁴ GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007. P.247.

⁵⁵ VIANNA, L. W. *A Revolução Passiva. Iberismo e Americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan, 1997. P. 90.

⁵⁶ GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007. P.247.

⁵⁷ MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. P. 112.

história diferencial de Gramsci impede que ele fale em homogeneização ou em padronização.

Ao cunhar o conceito de hegemonia, Gramsci avança em relação ao de ideologia, por incorporar a noção de cultura, como práticas vividas. Esta contribuição foi fundamental para a revisão da clássica dicotomia estrutura/supra-estrutura e foi por esta via que se deu a principal contribuição deste autor para os estudos culturais ingleses, inaugurados por Raymond Willians e Richard Hoggart. Ao se preocuparem em lançar luz aos sujeitos e aos “usos” que fazem das “formas culturais massivas”, estes autores da “Escola de Birmighan”, leitores e tradutores de Gramsci na Inglaterra, incorporam seus pressupostos e reflexões acerca da “hegemonia”. Posteriormente, as reflexões mais contemporâneas sobre os meios de comunicação utilizarão este trajeto teórico para pensar as apropriações e contribuições de sentido realizadas a partir dos discursos veiculados pelos diversos meios de comunicação.

É importante ter em mente que aquela visão negativa em relação ao continente europeu e, principalmente, em relação à própria Itália está carregada da experiência pessoal de Gramsci e do momento histórico vivido, mas suas contribuições são muitas, inclusive para o tema deste trabalho. Neste sentido, a idéia de Gramsci de que a estrutura se constitui - na América - como a origem de uma nova forma de agir social é algo relevante para esta pesquisa, na medida em que, ao ter Pierre Bourdieu como base teórica principal, se pressupõe que a noção de reprodução é para o último “a forma de tornar compatível no marxismo uma análise da cultura que ultrapasse sua sujeição à superestrutura, mas que o tempo todo desvele seu caráter de classe”⁵⁸. Este pressuposto aparece também na análise das mídias televisão e internet, pois o propósito é justamente, a partir da produção da cultura, pensar os usos dos meios de comunicação. Neste sentido, ao analisá-los considerando-os como parte da superestrutura (ou seja, como meios que fazem circular mensagens e símbolos), percebe-se que eles auxiliam – não produzem - processos reflexivos que se consolidam sempre à luz dos *habitus de classe*, como veremos em detalhe no capítulo III⁵⁹.

O conceito de revolução passiva trazido por Gramsci também demonstra uma atualidade, que precisa ser reconhecida sem deixar de perceber as peculiaridades do contexto contemporâneo. Assim, segundo Luiz Werneck Vianna,

⁵⁸ Idem. P. 118.

⁵⁹ Neste capítulo iremos diferenciar as características que, por um lado, incluem os meios de comunicação à estrutura e, por outro, os aspectos que os enquadram à supra-estrutura.

A revolução passiva, antes um processo referido a formações nacionais com precisa contextualização histórica, ter-se-ia convertido no único processo a ter vigência universal, comprometendo, por meio de automatismos inscritos **no coração das instituições de reprodução social, a mudança com conservação.**⁶⁰ [grifos meus]

Vianna argumenta que alguns fenômenos contemporâneos, tais como o esvaziamento da categoria trabalho como variável sociológica para a explicação de relações sociais, a globalização do mercado, entre outros, têm relação com a decadência heurística da revolução. Apesar de o mundo contemporâneo continuar convivendo com as revoluções, há sempre os elementos de conservação, tais como as instituições normativas de reprodução social. As circunstâncias contemporâneas, segundo o autor, põem sob nova luz os conceitos e os processos de revolução passiva. Vale lembrar, neste sentido, que a noção de mudança com conservação, ou mesmo de dialética sem síntese está presente na linha argumentativa de Anthony Giddens, apesar de ele não fazer referência à Gramsci. Tem que se ter em mente que diferentemente de Gramsci, Giddens não problematiza os elementos de conservação como passivos, mas traz a noção de que mesmo nos momentos de grandes rupturas históricas, sempre houve a preservação de elementos residuais. Ou seja, ao pensar na modernidade reflexiva, Giddens também ressalta a presença de tradições que no mundo contemporâneo precisam se colocadas em diálogo para evitar intolerância e violência. O conceito de modernidade reflexiva - como será tratado nos itens seguintes - se refere a um movimento dialético entre o eu (self) e as instituições, o qual tem como importante motor o risco na modernidade tardia. O risco, por sua vez, que é enfrentando, seja por conta da incerteza imposta pela ciência, seja pelas mudanças e imprevistos ambientais, está envolvido diretamente com a percepção de que o mundo não está sujeito ao ordenamento racional. Esta percepção está evidente na crítica à razão esclarecida que Adorno e Horkheimer trazem no livro supracitado e, devido a isto, situam historicamente o objeto desta pesquisa, ao mesmo tempo em que fornecem substância para analisar a modernidade reflexiva, conceito no qual este trabalho se assenta.

⁶⁰ VIANNA, W. L. *A Revolução Passiva. Iberismo e Americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 1997. P. 60.

1.4 – Risco e tradição na modernidade reflexiva.

Essa percepção de que o projeto da modernidade, associado ao progresso e ao controle do homem sobre o mundo social e natural, não podia se confirmar diante de duas guerras mundiais, se mantém no momento de modernidade tardia. Segundo Anthony Giddens, a dúvida como um método sempre esteve paradoxalmente presente no Iluminismo, mas ela torna-se exposta na modernidade tardia, onde oportunidade e perigo estão presentes em igual medida⁶¹. Uma vez exposta essa dúvida radical em relação à modernidade, ela não será apenas inquietante para cientistas e filósofos, mas existencialmente perturbadora para o indivíduo comum⁶². A percepção do risco, por sua vez, vai gerar o que Giddens e outros autores como Ulrich Beck classificam como modernidade reflexiva. A reflexividade da modernidade se refere “à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza à revisão intensa de novo conhecimento ou informação”⁶³. A dinâmica reflexiva da modernidade tardia se torna evidente, por exemplo, nos sistemas especializados, que através de um determinado conhecimento ou especialidade podem modificar, influenciar tanto áreas tecnológicas como as relações sociais e a vida íntima. Os sistemas especializados, como afirma Giddens, dependem da confiança para se sustentarem, pois estão em todos os momentos da vida social - nos alimentos que comemos, nas casas que habitamos, na educação que temos, nos transportes que usamos - e sempre se modificarão à luz de um novo conhecimento, o que, por sua vez, também modificará as relações sociais e a vida cotidiana. Ou seja, a modernidade tardia ou reflexiva pode se caracterizar por ser um momento em que as decisões pessoais e as mudanças globais mantêm uma relação direta e por haver um reconhecimento de que “ciência e tecnologia têm dois gumes, criando novos parâmetros de risco e perigo ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades benéficas para a humanidade”⁶⁴.

Assim, tanto a experiência trazida pela história como a experiência trazida pela mudança constante de dispositivos tecnológicos e conclusões científicas, despertam no homem contemporâneo a imprevisibilidade em relação ao próprio futuro e o reconhecimento de riscos. Isso pode fazer o momento atual ser identificado com um

⁶¹ GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: *Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora Unesp, 1997. P.76.

⁶² GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2002. P.26.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Idem. P.32.

sentimento de desorientação e mal-estar e se conjecturar o fim da modernidade ou o fim da história. Nesse sentido, a pós-modernidade se caracteriza, segundo Renato Ortiz, por possuir uma raiz filosófica e, além de rejeitar a cultura da modernidade, indica o nascimento de ‘outro tipo de humanidade’⁶⁵. Vários textos sobre pós-modernidade destacam o ‘homem pós-moderno’ como niilista e distante das ideologias coletivas da modernidade⁶⁶. Também, como destaca o autor, a literatura da pós-modernidade tem a idéia fixa de “fim”, término de uma fase que corresponderia à Modernidade. Diagnósticos como o “fim da razão”, “fim do Universal”, “fim dos grandes relatos” são exemplos de classificações elaboradas por teóricos da pós-modernidade. Segundo Beatriz Sarlo, “as últimas décadas deram a impressão que o império do passado se enfraquecia diante do “instante” (os lugares-comuns sobre a pós-modernidade, com suas operações de “apagamento” repicam o luto ou celebram a dissolução do passado)”⁶⁷. A autora demonstra neste livro, entre outras coisas, que o tempo passado é inevitável, não pode ser apagado, característica que pode libertar ou escravizar, mas, segundo a autora, é compreensível a irrupção do passado no presente quando ele vem organizado em procedimentos de uma narrativa e produz uma noção de continuidade do tempo.⁶⁸

Importante pensar, a partir da afirmação acima transcrita de Beatriz Sarlo, que estes temas da pós-modernidade, os quais destacam o término de processos ativos da modernidade, se constituem como lugares - comuns desta linha teórica. É se distanciando destes lugares - comuns que se conseguiu detectar tradições, inclusive tradições da modernidade através do trabalho de campo nas escolas. Nesse sentido, vale lembrar que os estudos sobre pós-modernidade contribuem, entre outras coisas, para pensar que as mudanças históricas são reais e revelam que “essa modernidade-mundo, (...), é distinta das modernidades do século XIX e do início do século XX, o que significa que as relações entre o homem e o mundo, e entre os homens e entre si, se encontram em processo de mutação.”⁶⁹ Assim também Giddens afirma que “o nível de distanciamento tempo-espço introduzido pela alta modernidade é tão amplo que, pela

⁶⁵ ORTIZ, R. Globalização: notas sobre um debate. In: Sociedade e Estado, Brasília, v.24, n.1, jan./abril 2009. P.235.

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ SARLO, B. *Tempo Passado. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. São Paulo, Companhia das Letras, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007. P. 11.

⁶⁸ Idem. P.12.

⁶⁹ Idem.

primeira vez na história humana, “eu” [self] e “sociedade” estão inter-relacionados num meio global”⁷⁰.

Essa experiência global da modernidade faz com que ela seja definida como uma ordem pós-tradicional. Esse conceito significa que a tradição já não é mais protagonista na apreensão do mundo social como acontecia no momento pré-moderno, mas, ao mesmo tempo, não indica que as tradições tenham se dissolvido totalmente no conjunto simbólico que o homem contemporâneo detém. A constituição da modernidade fez dissolver tradições locais, mas reconstruiu outras, sobretudo, com o viés de um domínio simbólico fixado na “nação”. Ou melhor, nas primeiras fases do desenvolvimento social moderno, a colaboração entre modernidade e tradição foi muito importante para que as instituições modernas se apropriassem das tradições preexistentes e permitissem o desenvolvimento de instituições de vigilância e uma integração social que sustentava o Estado – Nação. Também, tradições inventadas nesse período -e mesmo há pouco tempo atrás- muitas vezes se remetiam a um passado distante, milenar, algo que, por sua vez, não elimina o caráter autêntico dessas tradições, como elabora Giddens⁷¹. Assim, em síntese, pode-se definir que toda tradição é inventada e sua autenticidade não depende de ter sido estabelecida há milhares de anos atrás ou de reter com exatidão os acontecimentos passados, mas de possuir uma coerência discursiva ligada à noção formular da verdade⁷² que diz respeito à memória (memória coletiva), envolvendo ritual e controle do tempo. No momento de modernidade tardia, as tradições não somem completamente, mesmo nas sociedades mais modernizadas, já que elas podem ser justificadas e, ao mesmo tempo, dialogar e se articular com um universo de valores plurais. Ou seja, atualmente, na ordem pós-tradicional, “uma defesa discursiva da tradição necessariamente não compromete a verdade formular, para a qual a maior conseqüência é ter de se preparar para entrar em diálogo, suspendendo ao mesmo tempo a ameaça de violência.”⁷³

Segundo John H. Thompson, a tradição pode ter vários aspectos que se fundem uns aos outros, tais como, hermenêutico, normativo, legitimador, formador de identidade, mas seu argumento principal é que a tradição constitui um elemento

⁷⁰ GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. P.36

⁷¹ GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora Unesp, 1997. P.116.

⁷² Segundo Giddens, “a verdade formular é uma atribuição de eficácia causal ao ritual. Os critérios de verdade são aplicados aos acontecimentos provocados, não ao conteúdo proposicional dos enunciados”. In: GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora Unesp, 1997. P.83.

⁷³ Idem. P. 123.

importante no mundo moderno e possui uma ancoragem diferente daquela estabelecida no mundo tradicional⁷⁴. Nesse sentido, o autor afirma que nas sociedades tradicionais, o *self* é limitado: a auto-experiência se resume à família e à rotina. Já nas sociedades modernas, a mobilidade e a possibilidade de experiências diversas fazem o mundo se tornar mais aberto e menos limitado à tradição. A mídia é descrita por este autor como um “multiplicador de mobilidade”, característica que não se aplica somente aos meios de comunicação, mas que produz um desenraizamento, deslocamento de tradições, e, ao mesmo tempo as ancora em novos contextos, além dos limites das interações face a face.⁷⁵ Assim, um aspecto fundamental da tradição é se ligar às atividades diárias e proporcionar aos indivíduos um sentido de pertença a uma coletividade, aspecto que, segundo Thompson, não desapareceu por conta do “desenvolvimento das sociedades modernas; foi, quando muito, remodelado (em parte pela mídia) e relativizado a uma crescente autonomia do indivíduo como agente reflexivo capaz de refazer a própria identidade”⁷⁶.

Assim, é possível afirmar que as tradições funcionam como um meio para fortificar uma determinada *identidade – nós* - que, como afirma Norbert Elias, na estrutura atual, tem uma pluralidade de camadas que são interligadas e sobrepostas.⁷⁷ Cada camada, entretanto, possui um nível de carga afetiva diferenciada, sendo a família, segundo o autor, o grupo humano que mais provoca uma ligação forte entre seus membros⁷⁸. Obviamente que, diferente das sociedades tradicionais, o vínculo familiar não possui mais uma obrigatoriedade de ligação vitalícia, mas, ainda assim, segundo Elias, para o bem ou para o mal, este grupo é o que desperta a maior carga afetiva de *identidade - nós*.

1.5 – Modernidade reflexiva e tradição: como abordar a mídia e a escola neste contexto.

Por fim, o que a teoria da estruturação elaborada por Giddens, juntamente com a reflexão sobre modernidade e tradição trazem é, antes de tudo, uma abordagem que

⁷⁴ THOMPSON, J.H. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. Petrópolis, Vozes, 1998. PP. 163-165.

⁷⁵ Idem. PP.160-167.

⁷⁶ THOMPSON, J.H. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. Petrópolis, Vozes, 1998. P.171.

⁷⁷ ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

⁷⁸ Idem. P.166.

conecta instâncias socializadoras e processos históricos com a atividade simbólica e a subjetividade dos agentes. Neste sentido, este trabalho faz uso do conceito de dualidade da estrutura para pensar as atividades simbólicas que constituem a instituição escolar e as mídias televisão e internet. Assim, a escola, na maioria das vezes com a família e a religião, concentra uma estruturação que tem atividades de dois tipos: uma depende das condições objetivas do agente as quais engendram um sistema de disposições culturais, ou seja, é geradora de *habitus*, e outra atividade que une uma determinada coletividade (que geralmente possui passado e objetivos futuros comuns) através de discursos e rituais, ou seja, é portadora de tradições. Os meios de comunicação, televisão e internet, concentram um conjunto de informações que geram deslocamento, desencaixe de valores, e podem, por isso, garantir uma nova ancoragem às tradições, além disso, fornecem um maior repertório de estilos de vida e consumo que sustentam os sistemas abstratos e geram reflexividade do *self*. Assim, percebe-se que a temporalidade de cada uma das instâncias supracitadas gerará uma determinada atividade simbólica, que através da recriação continuada das atividades sociais dos atores, dotará as instâncias de aspectos específicos. Esta dinâmica fornece os contornos do processo histórico e evidenciam que o mundo contemporâneo, em que o homem – em grande parte do mundo - se vê livre das obrigatoriedades da tradição, também apresenta assimilações do passado, reúne valores que geram condutas fixas, mas que, simultaneamente, dialogam com a pluralidade do mundo contemporâneo (pelo menos no objeto desta pesquisa).

Ou seja, este estudo se concentra nas dinâmicas que envolvem a escola e as mídias televisão e internet, mas proporciona um exame a respeito das continuidades e mudanças da cultura contemporânea e, mais do que isso, evidencia aquilo que Giddens já destaca nas suas teorias, que a modernidade tardia possui um movimento dialético entre o local e o global e entre a estrutura e o *self*.

Tendo como aporte este contexto contemporâneo, a abordagem sobre a escola e a mídia pode ser reiterada operacionalizando alguns conceitos de Anthony Giddens elaborados através de seus estudos sobre a produção da cultura. Como forma de introduzir o tema para os próximos capítulos, é importante pensar a escola como um contexto que forma “cenários’ de ação”, e que, por envolver co-presença, pressupõe-se que os participantes trabalhem rotineiramente a comunicação, “como parte do processo de monitoração reflexiva na monitoração prática”⁷⁹. A mídia pode ser enquadrada como

⁷⁹ GIDDENS, A. Estruturalismo, Pós-Estruturalismo e a produção da cultura. In: *Teoria Social Hoje*. GIDDENS, A. & TURNER, J. (orgs.) São Paulo: Editora Unesp, 1999. P. 309.

um objeto “cultural”, pois ela é um elemento que “escapa dos contextos de presença/ausência, mas se distingue dos objetos em geral porque incorpora formas “ampliadas” de significação”⁸⁰. A partir disto, considera-se que na escola há uma simetria entre os agentes na comunicação, pois ao destacar esta instituição como um contexto de co-presença pressupõe-se que há um conhecimento mútuo entre os agentes, os quais compreendem o que os outros fazem e dizem e, conseqüentemente, produzem um mundo social significativo.⁸¹ Os objetos culturais, por sua vez, rompem com esta simetria porque se presume que há um distanciamento entre “produtor” e “consumidor” e, por isto, envolvem um processo de interpretação, algo distinto de uma comunicação envolvida por um cenário de ação, onde há monitoração da conversa⁸². Esta interpretação de objetos culturais,

ocorre sem a incidência de certos elementos de conhecimento mútuo pressuposto na co-presença em um cenário e sem a monitoração coordenada que os indivíduos co-presentes fazem como parte da continuidade da conversa.

Em conseqüência disto, o “consumidor” ou receptor torna-se mais importante que o produtor no processo interpretativo. Em contextos de co-presença, a produção e a interpretação dos atos de fala tendem a mesclar-se, como parte da natureza serial e solidária da conversação.⁸³[grifos meus]

Ao elaborar esta distinção entre cenários de ação e objetos culturais, Giddens fornece um importante argumento para estudos - como este - que tem como foco a produção da cultura e a estruturação social para abordar tanto a escola como a mídia. Neste sentido, este autor endossa a importância de dar ênfase na produção da cultura e na comunicação intersubjetiva para a investigação sobre a escola e, ao mesmo tempo, concentrar na recepção o estudo sobre a televisão e a internet. Não se trata de contrapor esta abordagem com outros estudos que partem da lógica e das características da produção da mídia, mas demonstrar com esta diferenciação trazida por Giddens, a

⁸⁰ Idem. P.310.

⁸¹ Idem. P.309.

⁸² O termo “conversa” deve ser compreendido, como destaca Giddens, da seguinte forma: “na conversa, o agente e o cenário constituem os meios graças aos quais a cultura se liga à comunicação.” Idem. P. 311.

⁸³ Idem. P. 310.

abordagem construída neste trabalho – abordagem que será reforçada no capítulo III. Pois, se o propósito é investigar as apropriações do capital simbólico reproduzido pela escola e os usos, por parte dos jovens, da televisão e da internet, visando principalmente trazer à tona, a partir da estruturação social, o entrelaçamento de temporalidades no mundo contemporâneo, o desenvolvimento apropriado deve ser aquele que começa no sujeito considerando-o como agente do mundo social. Isto também não significa aprofundar na interpretação hermenêutica, pois ao mapear os valores, sentidos e idéias dos jovens, pretende-se pensar o processo reflexivo da modernidade tardia, considerando a cultura o pólo dinâmico da ação.

CAPÍTULO II

INSTITUIÇÃO ESCOLAR: *HABITUS* E TRADIÇÃO

2.1 – Pressupostos para pensar a instituição escolar como lugar de *habitus* e tradição.

Importante para este trabalho é identificar a escola como uma instância que produz *habitus* e, ao mesmo tempo, possui uma temporalidade e pode concentrar um discurso que envolve ritual e memória (coletiva), ou seja, pode se situar em uma tradição⁸⁴. Assim, o *habitus*, que é, para Bordieu, “*princípio gerador* de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, *sistema de classificação* de tais práticas”⁸⁵, ou em outros termos, é uma “*estrutura estruturada e estruturante*”⁸⁶, é também produzido pela escola, já que esta instância é responsável por deixar nos seus agentes um discurso em comum, uma linguagem em comum, ou seja, dotá-los de “um programa homogêneo de percepção, pensamento e ação”⁸⁷. O *habitus* é definido a partir da posição ocupada pelo agente no espaço social, ou seja, ele é definido diante de um sistema de diferenças, de posições diferenciais, o que permite dizer que “a identidade social define-se e afirma-se na diferença”⁸⁸. Do mesmo modo, a cultura escolar é transmitida de acordo com a cultura familiar inculcada, ou seja, a distribuição do capital cultural pela escola vai acontecer quanto mais próxima da cultura dominante estiver a família do estudante, em outros termos, o sistema escolar se define também através das diferenças. Diferente de Durkheim, que enfatizava a escola como tendo função de integração moral, Bourdieu demonstra que a cultura escolar vai produzir um quadro homogêneo de categorias que possibilita a comunicação, o que define a função de

⁸⁴ Conforme aponta Giddens, a tradição na modernidade tardia deve pôr a sua coerência discursiva em diálogo constante com a pluralidade de visões de mundo disponíveis. Caso contrário, a tradição pode gerar violência e virar fundamentalismo. In: GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora Unesp, 1997.

⁸⁵ BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo; Edusp, Porto Alegre;RS, Zouk, 2008. P. 162

⁸⁶ Idem. P.163.

⁸⁷ BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2004. P. 206.

⁸⁸ _____ *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo; Edusp, Porto Alegre;RS, Zouk, 2008. P.164.

integração cultural⁸⁹. Em síntese, a escola propicia uma “disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado.”⁹⁰

A tradição, conforme aponta Giddens, pode ser nova ou antiga e tem que ser defendida discursivamente, possuir um ritual que é justificado pelo discurso e controle do espaço através do controle do tempo⁹¹. Assim, admite-se que a escola pode se situar no interior de uma tradição, envolvendo também a família e em alguns momentos a religião. Sem dúvida, todas as escolas possuem pelo menos uma das características da tradição, que é o controle do espaço através do tempo, mas um discurso homogêneo que possui um ritual embasado por esse discurso apenas foi captado nas duas escolas particulares pesquisadas⁹². Vale destacar que há uma rede de instâncias que sustenta a tradição na apreensão do mundo social dos alunos, e, portanto, justifica uma visão de mundo, os rituais cotidianos. Assim também, o *habitus* que se funda em uma determinada posição no espaço social, vai ser definido anteriormente pela posição da família que decidirá uma escola de acordo com as possibilidades objetivamente estruturadas da classe e do universo-sócio cultural aos quais a família se situa. Ou seja, os dois conceitos fundamentais, *habitus* e tradição, que baseiam a análise da escola, apenas são verdadeiramente assimilados – no contexto desta pesquisa- diante da relação construída entre esta instância e a posição, no espaço social, da família, com sua respectiva visão de mundo, da qual a religião constitui parte importante. A religião tornou-se um tema importante por aparecer de maneira intensa na pesquisa de campo, seja porque uma das escolas pesquisadas tem um vínculo religioso, seja porque, nas entrevistas, o tema da religião sempre se prolongava nas falas dos entrevistados.

O conceito de *habitus* fornece a possibilidade de se investigar “as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica”⁹³ e se constitui como um sistema de geração de práticas ora consciente, ora inconsciente. Assim, este conceito permite compreender um conjunto homogêneo de práticas que são construídas entre sujeitos com uma mesma trajetória social. Isto remete à noção de que os conceitos de *habitus* e campo desenvolvidos por Bourdieu, quando analisados em relação nas ações

⁸⁹ _____ . *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2004. P.205

⁹⁰ Idem. 211.

⁹¹ GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na ordem social moderna*. São Paulo, Editora Unesp, 1997.

⁹² Colégio Progresso de Araraquara – colégio católico antigo- e Colégio Pablo Neruda em Araraquara– colégio novo.

⁹³ SETTON, M. G. J. *A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, número 020.P. 61

dos agentes sociais, evidenciam um movimento dialético entre o sujeito e a sociedade.⁹⁴ Neste sentido, o campo é um produto histórico que possui um conjunto de estímulos conjunturais, o qual possibilita ao *habitus* ser interpretado não apenas como um sistema que inclui uma memória imutável, mas que é construído continuamente diante das transformações do campo.⁹⁵ A tradição, por sua vez, está presente em determinados campos e, ao possuir uma dinâmica reflexiva, vai ser também responsável pelas continuidades e transformações em cada campo. Assim, a tradição se constitui como um dos elementos importantes na apreensão do mundo social, além de proporcionar um movimento específico – entre muitos- na construção da auto-identidade no momento de modernidade tardia.

2.2 – Colégio Progresso de Araraquara: tradição cristã e transformação da intimidade.

O colégio que mais se evidenciou como parte do processo de construção de uma tradição foi o colégio particular católico, o colégio Progresso de Araraquara. Este colégio se destaca na cidade de Araraquara como referência de qualidade e o custo mensal para estudar nesta instituição no Ensino Médio é de R\$ 642,00. A pesquisa de campo permitiu visualizar que três elementos - publicidade, sistema de ensino e cotidiano escolar- formam, neste Colégio, um discurso coerente entre si. Esse discurso tem três pilares: a história da escola – 86 anos -, a religião católica–que aparece mais como forma de valores humanos, acolhimento – e uma educação, exposta pela publicidade do colégio, como de alta qualidade e que está ciente dos acontecimentos do mundo⁹⁶. O material didático adotado é da rede Pitágoras de ensino, que enfatiza em seu site que a escola, ao adotar esse material, mantém a sua identidade⁹⁷ e conta com o suporte de uma organização experiente e certificada pelo ISO 9001.

No intuito de traçar um perfil do estudante do Ensino Médio deste colégio, segue abaixo uma síntese dos dados coletados na pesquisa de campo⁹⁸. Desta forma, neste colégio, há mais católicos – proporcionalmente - do que nas outras duas escolas pesquisadas e também há uma porcentagem menor de alunos que não possuem

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Idem. PP.64-65.

⁹⁶ É possível perceber esse discurso no site do colégio: <http://www.progresso.org.br/quemsomos.htm>

⁹⁷ Site consultado: <http://www2.redepitagoras.com.br/>

⁹⁸ Todas as tabelas referidas estão expostas em anexo.

nenhuma religião. Os dados⁹⁹ mostram que, neste colégio, 70% dos alunos são católicos, 10,5% são espíritas, 5,3% são evangélicos e 10,5% não têm religião. Assim também a valorização das cerimônias religiosas¹⁰⁰ por esses alunos é grande (mas os jovens que mais declararam valorizar cerimônias religiosas foram os alunos da escola pública), sendo que 44% as consideram importantes, 28% muito importantes, 17,5% pouco importantes e 10,5% nada importantes. Os alunos desse colégio também são os que mais acreditam - em comparação com as três escolas pesquisadas - que a escola deve incentivar valores familiares (89,5%)¹⁰¹. E, apesar de a maioria de todos os estudantes acharem que a escola não deve incentivar valores religiosos¹⁰² (vários alunos entenderam que o incentivo a valores religiosos de uma determinada religião iria prejudicar a liberdade de escolha de outras religiões), a porcentagem dos que acham que a escola deve incentivar esses valores é maior entre os alunos no colégio Progresso (31%) do que nas outras escolas.

Quanto ao cotidiano da instituição, é importante discorrer sobre o seu espaço e os eventos que sustentam os rituais referentes ao seu discurso. Assim, o colégio mantém no seu interior uma capela, um ginásio de esportes, um museu referente à história do colégio, um pátio grande¹⁰³ - dos quais se servem todos os seus alunos, desde a educação infantil até o Ensino Médio - e se situa na mesma construção - tombada em 1986 - desde 1924. Os eventos acontecem todos os meses para comemorar datas religiosas e feriados, tais como carnaval, páscoa, dia das mães, campanha da fraternidade, dia das crianças (dia de N.S. Aparecida); para comemorar o aniversário da escola (festa e missa); e, além disso, o colégio organiza gincanas e encontros com as famílias dos alunos - como reunião para dar boas vindas, fechamento de semestre e festas. Assim, é freqüente a valorização da família pela escola, expressa tanto nos eventos como através de homenagens nos jornais publicitários do colégio¹⁰⁴.

⁹⁹ Ver tabela 1.

¹⁰⁰ Ver tabela 2.

¹⁰¹ Ver tabela 3.

¹⁰² Ver tabela 4.

¹⁰³ Em anexo, há fotos do espaço da escola.

¹⁰⁴ Um bom exemplo dessa referência constante da família dos alunos, feita pelo colégio, está presente em uma publicação do jornal publicitário da escola, onde a diretora escreve um texto fazendo um balanço sobre uma reunião de pais e professores. Assim, a diretora escreve o seguinte: “A criança e o adolescente sentem-se bem ao perceberem que são alvos de forte demonstração de carinho, de que são elo importante na corrente cultural que *delimita espaço* para encaminhá-los com segurança, determinação e saberes humanos para um mundo que a cada lapso de tempo está mais concorrido, muito mais estressado. (...) Família e Escola, juntas para mostrar alternativas na caminhada para o futuro.” Escrito pela diretora do colégio Leliana Serafim. Jornal Progresso. Ano IV Nº 22. Araraquara, Março de 2010.

A publicidade – que é principalmente realizada através de um jornal mensal (Jornal Progresso) - se encarrega de mostrar todos os eventos que acontecem na escola, seu espaço e seus valores. É possível dizer que a publicidade sintetiza o discurso do colégio e mostra como ele se faz presente no cotidiano dos alunos, delimitando o espaço através do tempo, inclusive nos feriados. Além disso, a escola mantém um projeto que visa estimular nos alunos o ato de fazerem caridade às pessoas idosas. De acordo com o Jornal Progresso de Abril de 2008, a escola mantém um trabalho nomeado “projeto do idoso”, que propõe levar seus alunos a fazerem visitas a asilos. Assim, na publicação supracitada, o texto é o seguinte:

O projeto do idoso desperta o voluntariado em alunos do 6º ano, conscientizando-os de que a pessoa com mais idade tem uma experiência que merece respeito. Para alunos do 7º ano, aos jovens voluntários estão reservadas arte e informática para aplicá-las na **Vila Vicentina**¹⁰⁵ e com a **terceira idade do SABS**A¹⁰⁶. (...) É a linguagem do amor que, pelo terceiro biênio consecutivo, permite ao Colégio Progresso receber o **Selo de Escola Solidária**¹⁰⁷.

O relato de um aluno sobre esse projeto da escola é paradigmático, pois aponta como cultura familiar e cultura fornecida pela escola guardam semelhanças entre si e operam juntas na assimilação de todo esse conteúdo. Segundo ele:

Tanto aqui no colégio como na minha família, me ensinaram muito a respeitar o próximo, a ajudar o próximo, a prestar uma assistência à pessoa que está necessitada. Aqui no colégio, desde a primeira série até o terceiro colegial nós fizemos ação solidária. Toda quarta-feira a gente ia ao asilo. Não só eu, todos aqui da escola. Na minha família é igual. A minha mãe, toda terça, ela vai prestar assistência em um

¹⁰⁵ Associação que presta assistência social ligada à Sociedade São Vicente de Paulo. População atendida: pessoas acima de 60 anos, de ambos os sexos, preferencialmente em situação sócio-econômica desfavorável em regime de convivência permanente.

¹⁰⁶ SABS A (Sociedade de amigos do bairro Santa Angelina) é uma associação que presta assistência social à Comunidade do Bairro Santa Angelina em Araraquara-SP.

¹⁰⁷ “O Selo Escola Solidária é uma realização do Instituto Faça Parte em parceria com MEC (Ministério da Educação), Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Unesco, OEI e Unicef e acontece a cada dois anos. Objetivos gerais do Selo Escola Solidária: reconhecer e fortalecer a escola como núcleo de cidadania em sua própria comunidade; propiciar a troca de experiências e articulações entre Escolas Solidárias; reconhecer e divulgar as ações e os projetos de voluntariado educativo exemplares; Incentivar a prática do voluntariado educativo como ferramenta formativa; qualificar a formação integral dos alunos; criar uma rede de escolas solidárias”. Este texto está no site: <http://www.facaparte.org.br/selo-escola-solidaria>

*programa que ela faz parte. Isso vem da minha família, todas as minhas tias fazem isso. E isso foi uma coisa que eu adquiri. Eu gosto disso também*¹⁰⁸.

Todos os alunos desta escola que foram entrevistados, entre os quais diversos católicos, um evangélico, um protestante (Igreja Batista), e alguns não praticantes de nenhuma religião, se declararam satisfeitos com os valores propagados pela escola, seja porque consideravam importante para uma boa formação do caráter, seja porque se sentiam à vontade, acolhidos por esses valores. Sobre isso, dois alunos disseram que achavam melhor ficar no colégio Progresso no terceiro ano do Ensino Médio porque ali não se sentiam pressionados a estudar somente para o vestibular, principalmente porque o colégio se preocupava com a formação “humana”¹⁰⁹. Outro estudante também afirmava que se sentia bem em relação aos valores da escola, porque mesmo que em algumas vezes o colégio possa parecer retrógrado, ele consegue acolher, sem preconceitos, os que não se situam dentro dos padrões fixos de um *ethos* religioso. Esse último aluno era homossexual e declarava abertamente esta opção¹¹⁰.

A apreensão do mundo social destes jovens está muito ligada aos valores que as instituições e os agentes próximos deles – a família, a escola e a religião – propagam: afeto, acolhimento, caridade, respeito às cerimônias religiosas e às memórias coletiva, escolar e pessoal. Além disso, a posição no espaço social também é definida pelas condições materiais. Assim, levando-se em consideração o valor da mensalidade escolar, os outros investimentos na educação dos filhos com cursos de idiomas e instrumentos musicais¹¹¹ e o padrão de consumo cultural¹¹², é possível afirmar que a renda média familiar deste grupo permite um gasto satisfatoriamente excedente aos gastos necessários à reprodução das condições mínimas de existência. Assim, o *habitus* será definido diante da posição no espaço social e do sistema simbólico gerado pelas instituições e agentes, o que resultará em uma visão de mundo e em um conjunto de práticas. Nesse sentido, há uma visão de mundo relativamente similar entre escola, família e alunos, que justifica práticas cotidianas, tais como as descritas anteriormente: realização de festas, cerimônias religiosas, atos de caridade, investimento na educação.

¹⁰⁸ Depoimento de Néelson, aluno do colégio progresso, concedido a esta pesquisa em agosto de 2008.

¹⁰⁹ Depoimentos de Marcelo e Fernando concedido em dezembro de 2009.

¹¹⁰ Depoimento de Diego concedido em agosto de 2008.

¹¹¹ Isso foi captado nas entrevistas, vários alunos faziam cursos de idiomas e praticamente todos tocavam instrumentos musicais.

¹¹² Os dados referentes a esse tema serão expostos no próximo capítulo.

Há um movimento, portanto, que parte do espaço social, gera o *habitus* que, por sua vez, vai gerar práticas que definem este mesmo espaço. Ou, nas palavras de Bourdieu

(...) o mais importante é, sem dúvida, que a questão desse espaço é formulada nesse mesmo espaço; que os agentes têm sobre esse espaço, cuja objetividade não poderia ser negada, pontos de vista que dependem da posição ocupada aí por eles e em que, muitas vezes se exprime sua vontade de transformá-lo ou conservá-lo¹¹³.

Outro aspecto desse movimento é que os alunos, ao assimilarem e incorporarem os valores transmitidos pelo colégio e pela família, ficam dotados de categorias de percepção que irão permitir reconhecer o capital simbólico, ou melhor, conhecer e reconhecê-lo como óbvio. O capital simbólico desse grupo, ou seja, o valor que confere reconhecimento e, portanto, poder, do grupo para um agente, pode ser sintetizado como uma formação moral e intelectual sustentada por uma conduta cristã. Está contido neste capital simbólico o conjunto de eventos supracitados – tais como festas em feriados e em datas religiosas, missas, gincanas – que podem ser descritos como rituais que são justificados por um discurso¹¹⁴, o qual legitima, portanto, as práticas cotidianas da escola. O cotidiano destes jovens é moldado pelo controle do tempo através do controle do espaço, seja através da rotina escolar, seja pelas cerimônias que a prática da religião envolve, seja pelo cotidiano familiar que é construído ante a autoridade tutelar dos pais.

A tradição está presente na apreensão do mundo social desses jovens de forma intensa e a escola, neste caso, se constitui como um dos pontos principais da reprodução dessa tradição que tem como base um discurso específico. Como aponta Giddens, a tradição da alta modernidade tem que ser justificada discursivamente diante de uma pluralidade de discursos, por isso, a tradição tem que ser colocada em diálogo com aspectos da contemporaneidade. A diretora do colégio Progresso, quando perguntada sobre como ela define a tradição da escola, evidencia a necessidade de diálogo constante com essa pluralidade de visões de mundo presente no mundo contemporâneo. Em suas palavras:

¹¹³ BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo; Edusp, Porto Alegre;RS, Zouk, 2008. P. 162.

¹¹⁴ Esse discurso já foi descrito como tendo três pilares: a história da escola, a religião católica e educação de alta qualidade. Os dados que foram mostrados ao longo do texto comprovam que esse discurso também está presente na família.

*Nós somos uma escola que se preocupa com o ser humano como um todo. Isso é a tradição que tem que manter. Só que isso não precisa ficar no tradicionalismo. Nós precisamos trabalhar isso com inovações. Porque o mundo hoje e as pessoas vão mudando. Então, para isso, é preciso a inovação, mas sem perder este foco que é o ser humano. Neste ponto está a tradição. Então, unir tradição e inovação é assim, a gente não pára no tempo por causa da tradição, mas a gente usa isso de uma forma nova a cada dia. É tentar fazer um equilíbrio.*¹¹⁵

A fala da diretora se confirma se levarmos em conta alguns dados referentes à história desta escola: em 1924 o colégio era um internato de apenas de moças e era dirigido por freiras; atualmente, o colégio continua com o vínculo católico e, ao mesmo tempo, assimila alunos com diversos tipos de comportamento e religiões. O caso paradigmático a este respeito é o do aluno Diego: ele é homossexual e expõe abertamente esta característica no ambiente escolar. Sempre estudou no colégio Progresso e se considera cristão; além disto, em alguns momentos, comenta em sala de aula, seja com professores, alunos ou mesmo com o diretor pedagógico, fatos históricos que revelam perseguição aos homossexuais¹¹⁶. Apesar da orientação moral do colégio ser católica, não houve nenhuma tensão no ambiente escolar em relação à homossexualidade deste jovem, pelo contrário, a fala deste entrevistado revelou que ele sempre se sentiu à vontade no colégio.¹¹⁷ Esta mudança na socialização da escola ao longo de 84 anos talvez possa ser explicada pela transformação da intimidade apontada por Anthony Giddens. Em síntese, a transformação da intimidade diz respeito a uma pluralidade de escolhas nas relações interpessoais e possibilidades de proximidade que diferem do mundo fixado na tradição, onde há pouco espaço para a escolha espontânea e os laços sexuais ou de afinidade (amizade) eram definidos pela tradição. Em seu livro *A transformação da intimidade*, Giddens demonstra que o reconhecimento e uma forma amena de lidar com a homossexualidade trouxeram conseqüências importantes para a vida sexual em geral. A popularização do termo *gay*, que refere-se a algo colorido, é um exemplo de que se consolidou um processo reflexivo em relação à homossexualidade,

¹¹⁵ Depoimento de Leliana Serafim, diretora da escola. Entrevista concedida em setembro de 2008.

¹¹⁶ Pude acompanhar, em 2008, algumas aulas em que este aluno comentava suas pesquisas na internet sobre perseguições aos homossexuais.

¹¹⁷ Depoimento de Diego, de 17 anos, aluno do Colégio Progresso. Entrevista concedida a esta pesquisa em agosto de 2008.

que não deixou de conferir certa legitimidade para este fenômeno social. No aspecto pessoal, o termo *gay*, segundo Giddens

Também trouxe com ele uma referência cada vez mais difundida à sexualidade como uma qualidade ou propriedade do eu. Uma pessoa “tem” uma sexualidade, *gay* ou outra qualquer, que pode ser reflexivamente alcançada, interrogada e desenvolvida.

Deste modo, a sexualidade torna-se livre; ao mesmo tempo, que *gay* é algo que pode “ser”, e “descobrir-se ser”, a sexualidade abre-se a muitos propósitos.¹¹⁸

Deste modo, o discurso oficial elaborado pelo Colégio Progresso - expresso tanto nas mídias institucionais da escola (jornal e site), como pela sua direção - configura-se num claro exemplo da permanência de certa tradição que, ao incorporar elementos da contemporaneidade, se reveste de novas roupagens, condição pela qual reitera-se de forma dialógica e pacífica, mantendo-se assim viva e conferindo sentido às vidas dos sujeitos. A tradição neste contexto do Colégio Progresso possui características importantes: fornece um referencial de segurança ontológica e se constitui como um meio de organizar a rotina diária. Sobre isto, vale apontar que 40,7% destes alunos entrevistados sempre estudaram no Colégio Progresso¹¹⁹, o que pressupõe que estes jovens estão no mínimo há nove anos¹²⁰ inseridos no cotidiano deste colégio e assimilando seu discurso.

Segundo Giddens, “ser ontologicamente seguro é ter, no nível do inconsciente e da consciência prática, “respostas” para questões existenciais fundamentais que toda vida humana de certa maneira coloca”¹²¹. As questões existenciais incluem tanto questões em relação à vida quanto ao mundo material¹²² e, como foi mencionado anteriormente, entre os alunos deste colégio, há uma coerência discursiva nas instâncias que os circundam que possibilita respostas a estas questões, movimento este que tem na tradição o papel-chave na articulação dos referenciais ontológicos e da organização da vida diária. Assim, segundo Anthony Giddens, “a disciplina da rotina ajuda a constituir

¹¹⁸ GIDDENS, A. *A Transformação da Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Editora Unesp, 1993. P.24.

¹¹⁹ Ver tabela 5.

¹²⁰ Esta operação foi feita com base na idade mínima – 15 anos- dos jovens pesquisados, subtraindo a idade em que se começa o período escolar: 6 anos.

¹²¹ GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. P. 49.

¹²² Idem. P. 223.

referencial para a existência, cultivando um sentido de ser, e sua separação do não-ser”¹²³, o que remete à idéia de que a rotina fornece um sentido de continuidade da auto-identidade e, conseqüentemente se torna o elemento que liga fortemente a subjetividade com as instituições. Considerando que a auto-identidade para Giddens não se compõe como efeito do sistema de ações dos indivíduos, mas sim como algo que é continuamente construído, ou seja, através da atividade cotidiana e sustentado por um movimento reflexivo, a tradição se configura aqui como uma das formas, que possui uma temporalidade mais fixa, de fornecer uma coerência à formação reflexiva da auto-identidade.

2.3 – Colégio Pablo Neruda de Araraquara: tradição de “regime de projetos”.

O segundo colégio pesquisado, o Colégio Pablo Neruda de Araraquara, foi instalado nesta cidade há oito anos e disponibiliza apenas os cursos de Ensino Médio e pré-vestibulares (chamados vulgarmente de cursinhos)¹²⁴. Os valores mensais para se estudar o Ensino Médio nesta escola são de R\$ 720,00 no primeiro ano, R\$ 780,00 no segundo ano e R\$ 815,00 no terceiro ano. Todo o discurso, publicidade e cotidiano desse colégio são concentrados na busca por aprovação nos vestibulares das faculdades mais concorridas do país. O sistema de ensino adotado é o Sistema Poliedro, que enfatiza em seu site o número de aprovações no vestibular de alunos que utilizaram esse material pedagógico. Assim também, o site do colégio Neruda informa as datas das provas bimestrais, dos vestibulares e exibe fotos dos alunos que já foram aprovados em universidades de renome. Os eventos não são tão freqüentes como no colégio Progresso, mas eles acontecem intermitentemente. Entre estes eventos estão jogos de futebol entre os alunos e professores e shows de músicas feitos pelos próprios alunos. As salas de aula são compostas por, em média, 50 alunos (enquanto no Colégio Progresso cada sala continha em média 20 alunos), o que, em conseqüência, deixa o professor distante dos alunos e ministrando aulas em um tablado com a ajuda de microfone. Em geral, os professores deste colégio são mais jovens e tem o costume de deixar as aulas mais divertidas entremeando com piadas a transmissão de conteúdos curriculares. O espaço

¹²³ Idem. P.42.

¹²⁴ A pesquisa se concentrou apenas no Ensino Médio.

físico deste Colégio é muito menor do que o do primeiro, o que faz os intervalos das aulas ficarem bem cheios. Além disso, durante a pesquisa de campo, principalmente os alunos do terceiro ano do Ensino Médio preparavam uma viagem para Porto Seguro. No entanto, o cotidiano da escola consiste, basicamente, em orientar os alunos a responderem questões de vestibulares anteriores e a se prepararem constantemente para serem avaliados em provas e simulados (provas que simulam o vestibular). Diferentemente do colégio Progresso, esta escola não tem um programa de formação moral para os alunos.

Entretanto, em relação ao quadro de valores religiosos, o perfil do jovem desta escola não destoa muito do perfil do colégio anterior. Em síntese, 68% dos alunos se declararam católicos, 9,4% espíritas, 3,8% evangélicos e 17% afirmam não ter religião¹²⁵. Também declaram valorizar cerimônias religiosas, sendo que 32% as consideram muito importantes, 34% importantes, 24% pouco importantes e 9,4% nada importantes¹²⁶. Quanto à relação entre escola e família, 71% acham que a escola deve incentivar valores familiares, enquanto, por outro lado, 86,8% acham que a escola não deve incentivar valores religiosos. Importante ressaltar que todos os alunos deste colégio que foram questionados estudaram antes em escolas também particulares, sendo que 45% vieram de escolas com vínculo religioso¹²⁷. Com as entrevistas foi possível captar que, em geral, os alunos consideram importante uma formação moral passada pela escola, como acontece no colégio Progresso. Entretanto, estes jovens quase sempre afirmavam que o período ideal para essa transmissão de valores é a infância. O depoimento abaixo, de um aluno do Colégio Neruda, demonstra esta opinião e também evidencia uma visão do mundo social comum entre os jovens desse colégio, ao valorizar o conhecimento técnico, o conteúdo na formação propiciada durante o Ensino Médio:

O Ensino Médio é uma coisa totalmente diferente do Ensino Fundamental, que também é diferente do ensino básico: são ritmos diferentes. Quando você é criança não dá para passar só informações, a gente tem que aprender mais coisas, o que é certo, o que é errado. A gente precisa aprender os limites. Até certa idade e mesmo hoje não é a gente que escolhe a escola: quem analisa, quem julga o que é melhor para a gente, são os nossos pais. Então, quando eu era pequeno eu estudei no Progresso até a 3ª série e

¹²⁵ Esses dados estão na tabela 1.

¹²⁶ Esses dados estão na tabela 2.

¹²⁷ Esse dado está na tabela 5.

*depois minha mãe achou que estava um pouco fraco de conteúdo e eu fui para o COC. Eu saí de lá no fim da 8ª série porque a escola mudou, começou a contratar professores recém-formados. Aí eu fui para o Neruda no primeiro ano do Ensino Médio*¹²⁸.

Esse colégio se evidencia como distinto do primeiro por socializar o estudante em uma lógica de competição levada a cabo através de um ritmo de testes frequente. Esse é o ritual desta escola, que se concretiza também diante de um discurso familiar, como explicitado no depoimento acima. Assim, tanto o depoimento como os dados supracitados, demonstram que esta escola demarca uma mudança de capital simbólico, que foi no Ensino Fundamental voltado para a formação moral e no Ensino Médio passa a voltar-se para a formação de um indivíduo adaptado às demandas e avaliações decorrentes da luta por posições de destaque. Como forma de ilustrar este perfil “técnico” e “competitivo” deste colégio, vale citar que, ao serem questionados sobre objetivos futuros, 60,4% dos seus estudantes afirmaram buscar sucesso profissional, enquanto apenas 27,8% dos alunos do outro colégio particular (Progresso) apontaram este objetivo futuro¹²⁹. A lógica desta escola remete à idéia do que Luic Boltanski e Eve Chiapello chamam de “regime de projetos”, onde os testes se tornam constantes e cumprem o papel de selecionar sujeitos preparados a empreitadas de curto prazo¹³⁰. Certamente esta é uma lógica disseminada e, por conter um discurso que demanda um ritual e envolve o controle do espaço através do controle do tempo, pode ser definida como uma nova tradição. Esta tradição se constitui como nova porque há uma mudança generalizada no cotidiano através da transformação de um novo *ethos* baseado em testes frequentes em uma idéia-força que penetra os sistemas simbólicos da modernidade tardia.

Segundo Thompson, a tradição não diz respeito necessariamente ao passado, mas sim a uma atividade simbólica que produz um sentido de pertença a uma comunidade a qual tem objetivos futuros comuns. Este aspecto da tradição se relaciona com a formação de identidade e se configura, na teoria do autor supracitado, como

¹²⁸ Depoimento de Leonardo, de 17 anos, concedido em setembro de 2009.

¹²⁹ Estes dados estão na tabela 6.

¹³⁰ De acordo com os autores, este regime de projetos é fruto de uma crítica cultural dos anos 60 a formas obsoletas de trabalho e padrões rígidos de autoridade que começaram a ser questionados por empresários e trabalhadores industriais. Trata-se de uma nova cultura que emerge no universo do trabalho e da produção dentro de um período histórico que experimentou a crise do regime político e econômico do welfare state e a ascensão de novas formas de acumulação e exploração do capital sobre o trabalho. In: BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal, 2002.

apenas uma das características –e possibilidades- da tradição do contexto atual¹³¹. Anthony Giddens, por seu turno, destaca que o que diferencia a tradição de um mero hábito é o seu “caráter normativo “vinculante”¹³². O caráter normativo, por sua vez, pressupõe um vínculo moral, em outros termos, pressupõe um conjunto de práticas que expressam preceitos de como as coisas devem ser. Segundo este autor, “a fixidez da tradição não deriva de sua acumulação do saber passado; melhor dizer que a coordenação do passado e do presente é alcançada pela adesão aos preceitos normativos que a tradição incorpora”¹³³. Sobre isso, é possível perceber no discurso de um aluno deste colégio como o vestibular não se constitui apenas como um exame, mas sim como uma etapa definidora do futuro, para a qual é preciso estar preparado não apenas com conteúdos curriculares, mas com um conjunto moral específico. O aluno fornece, portanto, o seguinte depoimento:

*Agora é o momento de olhar para frente, de começar a construir minha vida. Porque, no fim, a escolha do vestibular é isso, é você tentar decidir o que você vai fazer o resto de sua vida, o que você vai construir, entendeu? E ali [no colégio Neruda] muita gente não está preparada para isto, tem muita gente imatura.*¹³⁴

Importante observar que a assimilação destes valores referentes à tradição não exclui, no conjunto moral dos alunos deste colégio, uma tradição baseada em uma conduta religiosa e concernente a uma memória coletiva. Um dos alunos, Leandro, de 17 anos (está no segundo ano do Ensino Médio), ilustra bem a assimilação de ambos os valores – que é comum entre os alunos entrevistados desta escola: por um lado, o aluno estudou em uma escola com vínculo religioso (Externato Santa Teresinha de Araraquara)¹³⁵ até a oitava série do Ensino Fundamental e achou importante ter as referências morais trazidas por esta escola; além disso, este jovem pertence à Ordem Demolay¹³⁶ e pretende seguir os passos do pai, que é Maçom; por outro lado, este

¹³¹ THOMPSON, J.B. A Mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999. PP. 159-165.

¹³² GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. P. 136.

¹³³ *Idem*.

¹³⁴ Depoimento do aluno Leonardo, de 17 anos, do colégio Neruda. Concedido a esta pesquisa em setembro de 2010.

¹³⁵ O Externato Santa Teresinha tem a seguinte descrição em seu site: “Ao lado de tantos desafios com que a educação se defronta, é importante e ensinar também educar para a paz. Por isso, o Externato Santa Teresinha tem o compromisso fundamental com a formação humana e cristã de seus alunos.” In: http://www.externatoescola.com.br/visualiza_materias.php?codigo_materia=25

¹³⁶ É uma ordem de princípios filosóficos, fraternais e iniciáticos, patrocinada pela Maçonaria, para

jovem, que iniciou seus estudos no Colégio Neruda no primeiro ano do Ensino Médio, freqüenta semanalmente cursos de inglês, física e matemática, além de ter viajado, neste ano de 2010, para a Califórnia, no intuito de aprimorar seu inglês em um curso oferecido por uma Universidade deste Estado.

Outro exemplo, que confirma o dado de que os alunos do Colégio Neruda não excluem a noção de que a escola deve ser uma instituição que forma moralmente, pode ser verificado na fala de uma estudante deste colégio:

Eu mudei muito de cidade. Então, às vezes eu estudei meio ano em uma escola, meio ano em outra. Eu percebo bastante diferenças do Neruda para outras escolas que estudei. Os alunos do Neruda não levam a sério muitas coisas, não tem comprometimento. A melhor escola para mim foi o Pestalozzi¹³⁷, em Franca, porque lá eles não educam para só para o vestibular, eles educam como pessoa. Isso é a grande diferença.¹³⁸

Assim sendo, os alunos deste colégio se diferenciam por já se inserirem em uma lógica de competitividade, mas, por outro lado, eles, como os outros jovens pesquisados (tanto do colégio Progresso como da escola estadual Victor Lacorte), projetam, através do controle do tempo, um futuro, que deve ser aberto às possibilidades, mas não a todas as contingências. A condição para esta ordenação do futuro, além do controle do tempo, é a integração da narrativa do eu, a qual permite à auto-identidade se constituir como um fenômeno coerente.

jovens - do sexo masculino - com idade compreendida entre os 12 e os 21 anos.

¹³⁷ A escola Pestalozzi, situada em Franca-SP, possui a seguinte descrição em seu site: “As Escolas Pestalozzi – Unidade I e II são mantidas pela Fundação Educandário Pestalozzi, entidade jurídica de direito privado de fins sociais e culturais, não lucrativos e norteia-se pela filosofia emanada por esta entidade, baseada na Doutrina Espírita, codificada por Allan Kardec. Considera o homem como espírito em constante evolução e a educação como força propulsora de todo processo evolutivo. Mantém também um trabalho social voltado para a educação de crianças carentes, atendidas integralmente no Lar-Escola Pestalozzi Unidade II e ainda assiste alunos bolsistas (1º ao 5º ano das Unidades I e II).” In: http://www.pestalozzi.com.br/site_2006/uni_pest.asp

¹³⁸ Depoimento de Natália, de 17 anos, do colégio Pablo Neruda. Entrevista concedida em outubro de 2010.

2.4 – Escola Estadual Victor Lacorte de Araraquara: ausência de disposições culturais em relação à escola.

A escola estadual Victor Lacorte de Araraquara se difere em vários aspectos dos colégios particulares supracitados. Um dos aspectos diferentes é o perfil religioso dos alunos da escola pública, porque ele é mais heterogêneo e a presença da religião católica é um pouco menos dominante. Assim, 52,9% são católicos, 2,4 são espíritas, 17,6% são evangélicos, um aluno é mórmon (equivale a 1,2%) e 15,3% não têm religião¹³⁹. Eles são os que mais declararam valorizar cerimônias religiosas: 40% acham muito importantes, 45,9% consideram importantes, 8,2% consideram pouco importantes e 5,9% nada importantes¹⁴⁰. Nesse sentido, a religião é um elemento considerável para a apreensão do mundo social dos jovens da escola pública. Com o auxílio das entrevistas, foi possível perceber também que, entre estes jovens, há menos coerência entre as orientações discursivas da família, escola e religião. Para ilustrar, uma aluna evangélica da escola pública mencionou problemas com o pai que, segundo ela, era alcoólatra e agressivo. Ela afirma ter sido uma pessoa agressiva até começar a frequentar a Igreja (Renascer em Cristo) junto com a irmã, mas sem a influência dos pais. Essa garota – que aqui é identificada com o nome Lúcia -, quando perguntada sobre como a religião influenciou e modificou a sua vida, responde o seguinte:

Eu sempre fui um pouco esquentada, mas agora eu estou bem melhor. Quando eu mudei aqui para Araraquara, eu me firmei mais na Igreja. O meu pastor e a minha pastora também sabem o jeito que eu sou, então eles sempre conversavam comigo: ah, Lúcia, então toda vez que você ficar chateada, você vai bater e tal. Aí eu fui mudando, sabe? Nossa, eu estou bem melhor do que eu era. Eu aprendi a amar as pessoas, porque antes eu olhava e não ia com a cara das pessoas. Eu era revoltada. Aprendi aqui em casa e na Igreja. O meu apóstolo sempre ensinava isso para a gente, agora eu aprendi¹⁴¹.

¹³⁹ Ver tabela 1.

¹⁴⁰ Ver tabela 2.

¹⁴¹ Depoimento de Lúcia de 17 anos da escola estadual Victor Lacorte concedido em outubro de 2008.

Há, portanto, diferenças na assimilação da religião e também nas relações construídas entre as três principais instâncias que envolvem os jovens: a família, a religião e a escola. Neste caso, há uma distância entre os três agentes socializadores, que influencia na apreensão do mundo social e permite com que os jovens encarem como natural essa distância (com outros conteúdos e sentidos, mas da mesma forma, os jovens das escolas particulares percebiam como natural a interferência da família na religião e na escola). Isso também pode ser identificado pelo fato de que estes alunos foram os que mais afirmaram – entre as três escolas pesquisadas - que a escola **não** deve incentivar valores familiares (41%)¹⁴². Entre os que responderam não a esta pergunta, vários afirmaram que a escola não tem nada a ver com a família, ou ainda que a família não deve interferir na escola¹⁴³.

A respeito da instituição escolar, um aspecto importante é que os professores se preocupam principalmente em enfatizar para os alunos a existência de uma hierarquia, a qual se baseia na reiteração de uma autoridade do professor sustentada pela simples obediência por parte dos alunos. Esta atitude dos professores se manifesta no cotidiano escolar inclusive nos momentos de avaliação, segundo relatos dos próprios professores¹⁴⁴. A assimilação deste discurso por parte dos alunos não é muito recorrente e, quando perguntados sobre os motivos pelos quais estudam naquela escola, em geral, dão destaque ao fato de morarem perto, ou porque ali não há problemas com drogas ou violência, ou ainda porque somente naquela escola havia vagas¹⁴⁵. Ou seja, as respostas não traduzem uma escolha baseada em um conjunto homogêneo de valores reproduzidos pela escola; em outros termos, não evidenciam disposições culturais nos alunos a partir da escola. A ausência de disposições culturais e de um capital cultural gerido e reproduzido dentro do ambiente escolar está diretamente relacionada às precárias condições objetivas de existência destes alunos, aos quais a escola é, por sua vez, aquela que não oferece possibilidades objetivas de êxito. Sobre este aspecto da escola, Pierre Bourdieu fornece a seguinte análise:

¹⁴² Ver tabela 4.

¹⁴³ Essas afirmações são uma síntese das respostas que os alunos elaboraram em uma pergunta aberta em um dos questionários aplicados.

¹⁴⁴ Esses relatos foram captados em uma conversa informal com os professores antes de entrarem na sala de aula.

¹⁴⁵ Essas respostas foram dadas a uma pergunta feita em um dos questionários aplicados. A pergunta consistia em saber quais os motivos dos alunos terem escolhido aquela escola. O questionário não fornecia opções para essa resposta, ela era aberta. Assim, enquanto a maioria dos alunos das escolas particulares respondia que escolheram a escola por conta de boas recomendações e da boa educação, os alunos da escola pública destacavam os elementos supracitados.

As disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como, por exemplo, a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural.¹⁴⁶

Nesse sentido, foi possível perceber que a maioria precisava trabalhar para complementar a renda da família e muitos tinham a perspectiva de fazer cursos técnicos para conseguir emprego. Entre os trabalhos relatados em entrevistas - e nos momentos em que fui visitar a escola - estão: atendente em uma padaria, vendedora em uma loja de calçados, vendedora em uma loja de roupas, montador de móveis, atendente de um mercado de hortifruti; além disso, uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio declarou que está fazendo um curso profissionalizante de Assistente Jurídico em uma OnG¹⁴⁷ e dois alunos revelaram como perspectiva para o futuro próximo fazer cursos profissionalizantes – no espaço da escola é possível ver cartazes de propaganda destes cursos e não há nenhum cartaz de propaganda ou informações sobre faculdades. A maioria destes alunos (53,9 %) afirmou nos questionários que têm como objetivo futuro sucesso profissional, enquanto 22,4% afirmaram que seu objetivo futuro é cursar uma faculdade¹⁴⁸. Quando perguntados sobre a possibilidade de fazerem um curso universitário, a maioria afirmava que futuramente iriam fazer, mas somente depois de outros objetivos alcançados, como conseguir um bom emprego, terminar um curso técnico ou, até mesmo, esperar o filho crescer – uma das garotas entrevistadas estava grávida¹⁴⁹. Segundo um professor desta escola¹⁵⁰, muitos alunos que tinham desinteresse e desprezo pelas aulas da escola tinham muito interesse e conseguiam êxito

¹⁴⁶ BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2004. P.310.

¹⁴⁷ Esta jovem, Paula, revelou em entrevista que esse curso não era um sonho que ela tinha, mas foi uma oportunidade que apareceu para pessoas com a sua idade: 15 anos. A menina faz esse curso em uma organização não governamental denominada FONTE e se localiza em Araraquara-SP. O site da ONG é: http://ongfonte.com.br/site/?page_id=168

¹⁴⁸ Esses dados estão na tabela 6.

¹⁴⁹ Depoimento de Rita (17 anos), aluna da escola estadual Victor Lacorte. Entrevista concedida em outubro de 2008.

¹⁵⁰ Essa foi uma conversa informal no ambiente escolar em um dos momentos em que fui aplicar um questionário.

em cursos profissionalizantes. Certamente porque, como coloca Bourdieu, este interesse é fundado nos cálculos que o próprio aluno faz das possibilidades de ganho que ele pode ter diante da escola e diante do curso supracitado. Isto reflete uma conduta de contracultura escolar e, ao mesmo tempo, de compromisso por um trabalho que alimenta expectativas de conseguir melhores salários imediatamente. Neste sentido, “as opiniões dos “garotos” em relação à escola orientam-nos em relação ao futuro, mas eles vêem o futuro como “desanimador”- tão desanimador quanto o presente-, desprovidos de qualquer das qualidades progressistas associadas à noção essencialmente da classe média de uma carreira”¹⁵¹. Assim, pode-se dizer que o *habitus* destes jovens conduz mais às disposições em relação ao trabalho do que em relação às disposições culturais relacionadas à instituição escolar.

Na atividade simbólica destes alunos não foi detectada uma tradição, seja através da escola ou através de outras instâncias. Assim, a escola, neste caso, não é reprodutora de uma tradição e também não se constitui como parte de uma rede de reprodução de valores, discursos, rituais. Segundo Anthony Giddens, em contextos de situação econômica precária a influência da tradição talvez tenha se desintegrado mais completamente¹⁵². Há, no entanto, um planejamento de vida entre estes jovens, que “pressupõe um modo específico de organizar o tempo porque a construção reflexiva da auto-identidade depende tanto da preparação para o futuro quanto da interpretação do passado”¹⁵³. O planejamento de vida - não implica, necessariamente, em traçar objetivos para a vida toda - fica evidente nas narrativas dos jovens em relação aos objetivos de fazerem cursos, arrumarem emprego, cuidar dos filhos. No contexto de vida desses jovens – em que já há o enfrentamento de responsabilidades familiares e de coerções em relação ao trabalho, à situação econômica – há a necessidade de exploração de possibilidades de emprego, atividades, relações (sexuais, de amizade). Essa exploração de possibilidades, mesmo que não seja articulada discursivamente, implica na formação reflexiva da auto-identidade. Assim também Giddens elabora que “não seria correto dizer que a pessoa psicologicamente liberada enfrenta riscos que o eu mais tradicional não sofre; em vez disso, o que está em jogo é a consciência secular do risco, como inerente às estratégias de cálculo a serem adotadas em relação ao futuro”¹⁵⁴.

¹⁵¹ WILLIS, P. *Learning to Labour*. Farnborough, Saxon House, 1977. Apud GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 2003. P. 355.

¹⁵² GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.P.84.

¹⁵³ Idem. P. 83.

¹⁵⁴ Idem. P.77.

2.5 – Juventude e Escola: uma abordagem sobre segurança ontológica e tradição na modernidade tardia.

Assim, entre as três escolas é possível definir duas juventudes. Apesar de haver diferenças importantes no capital simbólico dos dois colégios particulares pesquisados, os estudantes das escolas particulares se caracterizam por dependerem de seus pais nas decisões mais fundamentais da vida, porque além de não trabalharem, a condição de estudante- que está se preparando para lutar por “altas funções” - os faz ter uma vivência afastada das obrigações do mundo adulto. Isto define a condição de adolescente no mundo social, que, como constata Bourdieu, é uma condição de “irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de *no man’s land* social - são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos”¹⁵⁵ - , que os define como socialmente fora do jogo. Na outra ponta, estão os jovens que precisam trabalhar, que já enfrentam as coerções do mercado e acabam por serem parte importante do arrimo familiar, cujas condições objetivas definem um capital simbólico que imprime nestes jovens, em alguns casos, desejo de se reconhecerem e serem reconhecidos como “adultos”.

Neste sentido, é possível construir uma análise que parte da apreensão do cotidiano dos jovens para compreender suas formas específicas de pensamento e ação e, ao mesmo tempo, investigar de que maneira a sociedade se exprime na vida dos jovens. Este tipo de abordagem é proposta por José Machado Pais e, segundo ele, um estudo nestes parâmetros permite que se decifrem os enigmas de alguns paradoxos da juventude¹⁵⁶, pois a análise evidencia a juventude como um conceito não unívoco. Nas palavras do autor:

Mais que fazer uma dedução dos “modos de vida” dos jovens a partir de um “centro” imaginário correntemente identificado com uma cultura dominante (de gerações ou de classes), parece ser preferível estarmos prioritariamente abertos a uma análise *ascendente* (passe a expressão) dos modos de vida dos jovens, partindo de seus infinitesimais mecanismos, das estratégicas e táticas quotidianas,

¹⁵⁵ BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1983. P.112.

¹⁵⁶ PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV, 1990. P. 164.

tentando perceber como esses mecanismos são investidos, utilizados, transformados, quais são as possíveis involuções ou generalizações. (...) Importa também ver de que forma a “sociedade” se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem também parte *crenças e representações sociais* que os jovens encontram sem que directamente tenham tomado parte na sua elaboração.¹⁵⁷

Assim, é importante enfatizar que a categoria juventude não explica de maneira unívoca a condição de um grupo e sua posição e função no espaço social. Ou seja, é essencial que, ao usar a categoria juventude, se busque outras dimensões para a análise, tais como: política, material e histórica. Segundo Helena Abramo, esta tensão, que vem à tona ao estudar a juventude, pode ser resolvida através da distinção entre condição, que é a forma com que a sociedade atribui significado a este momento da vida, e situação, que pode ser definida pelos conceitos de classe, gênero e etnia¹⁵⁸. Assim, a condição juvenil deve ser pensada principalmente diante das transformações ocorridas ao longo do século XX em relação ao trabalho, aos direitos, à economia e à cultura. Vale ressaltar, entre estas transformações, a proibição do trabalho infantil, a universalização do ensino e a consolidação da sociedade de consumo que, entre outras coisas, valoriza aspectos juvenis. Segundo Hobsbawn¹⁵⁹, em meados do século XX, graças à força da moda na sociedade de consumo (que chegava às massas), à ampliação das redes de comunicação de rádio, TV, assim como à prosperidade de mercado de trabalho para os jovens, passou a existir uma cultura jovem global. O poder de consumo desses jovens refletiu no mercado com a compra de discos musicais (principalmente os de *rock*), cosméticos e roupas. O autor destaca que a Revolução cultural deste período teve a cultura jovem como sua matriz e modificou modos, costumes, o lazer e o comércio.

Edgar Morin também analisa que a cultura de massas foi fundamental para que houvesse uma valorização da juventude. Este movimento de valorização juventude tem como base momentos históricos de mudanças radicais que tiveram jovens como protagonistas: seja na revolução francesa em que Saint-Just e Robespierre foram heróis

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ ABRAMO, H. W. *Retratos da juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa Nacional*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2008. P. 42.

¹⁵⁹ HOBBSAWN, E. A Revolução Cultural. In: *Era dos extremos. O breve século XX. 1914 – 1991*. Editora Schwarcz, São Paulo, 1996. PP. 314 – 336.

quase adolescentes, nas guerras mundiais em que os combatentes eram jovens em sua maioria, ou mesmo nos movimentos de contra-cultura do momento pós-guerra. A juventude, que também começa a ser retratada na literatura, passa a ser relacionada à experimentação, à revolução e de certa forma, ao heroísmo, como elabora Edgar Morin. Na cultura de massas, os astros sempre jovens e bonitos se tornam modelos de identificação. Este modelo pode ser descrito da seguinte forma:

O novo modelo é o homem em busca de sua auto-realização, através do amor, do bem-estar, da vida privada. É o homem e a mulher que não querem envelhecer, que querem ficar sempre jovens para sempre se amarem e sempre desfrutarem do presente.

Igualmente, o tema da juventude não concerne apenas aos jovens, mas também àqueles que envelhecem¹⁶⁰.

Importante também é detectar que este painel de transformações fez a juventude ter um sentido em si e não mais ser identificada apenas como um momento de preparação para a vida adulta¹⁶¹. Esta constatação se constitui como relevante porque a concentração desta pesquisa de mestrado está na reprodução de valores e sentidos por parte dos jovens estudantes que vivem um momento da vida no qual há uma cultura jovem comum – ou uma condição juvenil comum- já consolidada que, em termos gerais, pode ser caracterizada pela liberdade, consumo e experimentação.

A estruturação social por parte dos jovens pesquisados, que é o objeto desta pesquisa, deve ser captada, neste sentido, tanto diante da condição juvenil como das diferentes situações vividas por cada juventude. Além disto, a intensa recriação de práticas sociais pelos jovens a partir das instâncias abordadas neste trabalho tem como base o fato de que a juventude está sob “tripla coação”, como afirma Bernard Lahire. Segundo esse autor, “o período da adolescência só pode ser compreendido no cruzamento de imposições da escola, de imposições dos pais e de imposições ligadas à fátia ou ao grupo de companheiros a que se pertence”.¹⁶² Assim, ao alinhar os dados fornecidos por uma pesquisa nacional¹⁶³, Helena Abramo ressalta que “a juventude é

¹⁶⁰MORIN, E. *Cultura de Massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. P.152.

¹⁶¹ABRAMO, H. W. *Retratos da juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa Nacional*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2008. P.43.

¹⁶²LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006 P. 425.

¹⁶³ Os dados desta pesquisa estão no livro *Retratos da juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa*

vivida centralmente no seio da família de origem, contando com a sua estrutura (material e afetiva)”¹⁶⁴. Segundo os dados desta pesquisa, 98% dos jovens responderam que a instituição que eles mais confiam é a família, sendo que 83% responderam que confiam totalmente¹⁶⁵. Assim também, ao serem perguntados sobre qual o elemento mais importante para o amadurecimento, 72% destes jovens responderam que a família é a instância que fornece as possibilidades para a ocorrência deste processo.¹⁶⁶ Estas respostas foram dadas de maneira uniforme entre todos os grupos juvenis.

Outros dados colhidos por esta pesquisa nacional que merecem atenção dizem respeito ao lugar de destaque que os jovens dão à religião. Neste sentido, apenas 1% dos entrevistados se declarou ateu, ao passo que 65% dos jovens se declaram católicos, 22% se declaram evangélicos, 10% declaram acreditar em Deus, mas não possuir religião, 3% se declaram espíritas e 1% declaram ter outras religiões¹⁶⁷. Assim também chamou a atenção o fato de que a religião ocupa destaque por ser um tema que os jovens gostam de discutir com a família e os amigos (ocupou o terceiro lugar em um universo de dez temas)¹⁶⁸, além de ir ao culto/missa ser um dos programas preferidos para se fazer no tempo livre (este item ficou empatado em primeiro lugar com outros dois: ir dançar e ir à praia)¹⁶⁹. Regina Novaes demonstra em seu artigo que é um erro, a partir destes dados, pensar ou que a religião é tão forte entre os jovens que vai conseguir fazer retroagir conquistas republicanas, assim como é um erro pensar que a religião não faz diferença na dinâmica complexa da vida contemporânea¹⁷⁰.

No trabalho de campo realizado para o desenvolvimento desta dissertação também foi captada a valorização da religião. Este tema trouxe o dado de que, na apreensão do mundo social dos jovens, a religião é um elemento forte, que pode se relacionar de maneira coerente com outras instâncias - tais como a família e a escola - no cotidiano dos jovens, assim como pode fornecer base para a reprodução de tradições

Nacional. Esta pesquisa recolheu informações de 3.501 jovens distribuídos em 198 municípios, que são localizados em 25 estados.

¹⁶⁴ ABRAMO, H. W. *Retratos da juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa Nacional*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2008. P.67.

¹⁶⁵ Idem. P.61.

¹⁶⁶ Idem.

¹⁶⁷ ABRAMO, H.W. & BRANCO, P.P.M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. P.374.

¹⁶⁸ Idem. P.382.

¹⁶⁹ Idem. P.418.

¹⁷⁰ NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H.W. & BRANCO, P.P.M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

e, além disto, também pode contribuir para uma dinâmica reflexiva da construção do *self*.

Há, portanto, uma variedade de geração de práticas sociais que a religião pode fornecer e que são baseadas tanto no fato histórico de que o Brasil é um país com maioria católica e, ao mesmo tempo, possui um mercado religioso que tem se expandido. Vale ressaltar neste sentido que, de acordo com esta pesquisa nacional, os católicos são maioria em todas as regiões do país e se distribuem de forma semelhante em todas as faixas de renda. Isto certamente acontece porque o “catolicismo como religião oficial e dominante está presente na formação da cultura brasileira.”¹⁷¹ Regina Novaes apresenta, no entanto, um dado colhido em uma pesquisa desenvolvida no Rio de Janeiro¹⁷², segundo o qual a escolha da religião por influência da família era determinante para um pouco mais de 50% dos jovens entrevistados, enquanto que o restante dos jovens forneceu outras justificativas, tais como: motivos pessoais, influência de amigos e influência de agentes religiosos. Novaes destaca que, entre outros motivos, os jovens têm que lidar com um universo religioso mais competitivo e plural, o qual tem sido demarcado por diversas Igrejas evangélicas. Neste âmbito, entre os alunos da escola pública Victor Lacorte entrevistados, os quais evidenciaram uma menor coerência discursiva entre a família, a religião e a escola, há uma maior porcentagem de evangélicos (17,6%) do que entre os alunos das escolas particulares (Neruda: 3,8%, Progresso: 5,3%)¹⁷³. Além disto, nas entrevistas concedidas por estes alunos da escola pública (foram seis jovens), quatro Igrejas Evangélicas foram citadas como referências: Congregação Cristã¹⁷⁴, Igreja Renascer¹⁷⁵, Igreja “Deus é Amor”¹⁷⁶ e Igreja Quadrangular¹⁷⁷.

Neste cenário plural de religiões e de diferentes formas de assimilação, há um dado da pesquisa nacional que une os jovens a respeito deste tema: ao responderem qual o valor mais importante para um sociedade ideal, grande parte dos jovens forneceram a

¹⁷¹ NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H.W. & BRANCO, P.P.M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. P.267.

¹⁷² In: NOVAES, R & MELLO, C (2002). Jovens no Rio. *Comunicações do ISER*, número 57, ano 21. *Apud* NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H.W. & BRANCO, P.P.M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. P. 268.

¹⁷³ Ver tabela 1.

¹⁷⁴ Emerson, aluno da escola estadual Victor Lacorte (17 anos). Entrevista concedida em agosto de 2010.

¹⁷⁵ Lúcia, aluna da escola estadual Victor Lacorte (17 anos). Entrevista concedida em outubro de 2008.

¹⁷⁶ Pedro, aluno da escola estadual Victor Lacorte (15 anos). Entrevista concedida em agosto de 2010.

¹⁷⁷ Paula, aluna da escola estadual Victor Lacorte (15 anos). Entrevista concedida em agosto de 2010.

resposta “temor a Deus” (ficou em primeiro lugar na resposta única)¹⁷⁸. Este dado, juntamente com as entrevistas concedidas para esta pesquisa de mestrado, remete à idéia de que a religião tem o papel proeminente de formar um sujeito moral. Ou seja, para grande parte dos jovens, a confiança¹⁷⁹ na família e na religião é a condição de se construir uma conduta moral adequada. A assimilação da instituição escolar também foi estabelecida através da expectativa que esta instância fornecesse uma formação “humana”¹⁸⁰, que delimitasse as fronteiras entre o “certo” e o “errado”¹⁸¹. A confiança nestes termos em relação à instituição escolar foi destacada principalmente entre os alunos das escolas particulares. Neste sentido, Anthony Giddens afirma que este sentido de confiança no mundo objetivo provém da relação entre “o agente individual e os contextos sociais através dos quais esse agente se movimenta no decorrer da vida cotidiana”¹⁸². A família, a religião e a escola permanecem e constroem o cotidiano dos jovens, ou melhor, as atividades sociais referentes a estas instâncias são recriadas continuamente por eles, que se expressam como atores ao recriar as atividades que definem cada instância¹⁸³. A instituição escolar proporciona de maneira evidente a rotinização de atividades –curriculares ou de celebração de datas- que estão demarcadas em um específico espaço e que também geram controle do tempo. Assim, a rotina, que se constitui por uma contínua reprodução de atividades, se evidencia como um elemento importante que elabora a continuidade da identidade do agente ao mesmo tempo em que define as especificidades de cada instituição. Segundo Giddens, o agente “faz acontecer” a vida cotidiana normal, que tem uma dinâmica reflexiva e envolve segurança ontológica fundada na rotina e em encontros previsíveis.¹⁸⁴

¹⁷⁸NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz diferença? In: ABRAMO, H.W. & BRANCO, P.P.M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. P.388.

¹⁷⁹ Para Giddens, a confiança é “a crença em pessoas ou sistemas abstratos, conferida com base em um ‘ato de fé’ que põe entre parênteses a ignorância ou a falta de informação”. In: GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002. P.221.

¹⁸⁰ Entre os alunos do Colégio Progresso, esta expectativa foi demonstrada pelos seguintes alunos: Fernando, de 17 anos; Diego, de 17 anos; Néelson, 16 anos.

¹⁸¹ Esta idéia está expressa na fala anteriormente citada do aluno Leonardo, de 17 anos, estudante do colégio Neruda.

¹⁸² GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P.70.

¹⁸³ Para reforçar a idéia de que a religião e a escola estão fortemente associadas, vale citar uma notícia que saiu na FOLHA DE SÃO PAULO em 27 de fevereiro de 2011. Segundo o censo da educação básica do MEC, ao todo, metade das escolas – entre públicas e privadas - no Brasil tem ensino religioso, sendo que não há regulação sobre se Deus deve ser tratado como uma entidade real ou não, ou se o ensino deve ser confessional ou não. Segundo o jornal “Desde o ano passado, o Supremo analisa pedido do Ministério Público Federal para que o ensino religioso só possa ser de natureza não confessional e proibindo que religiosos sejam professores”. De Angela Pinho, In: FOLHA DE SÃO PAULO. Domingo, 27 de fevereiro de 2011. C1.

¹⁸⁴ Idem. P.74.

A este aspecto da escola, que proporciona segurança ontológica ao fazer parte da rotina diária e fornecer, junto com a família e a religião, um manual de conduta moral adequada, soma-se outros dois aspectos já mencionados: ela produz *habitus* e pode se situar em uma tradição. Assim, no campo das escolas particulares, há um “sistema de estratégias de reprodução”¹⁸⁵ que se constitui pelo investimento por parte dos pais na carreira escolar dos filhos, o qual visa transmitir, através das gerações, o capital que a família detém. É possível afirmar que o capital cultural abrange, neste caso, a reprodução das tradições já mencionadas: seja a cristã, seja a “de regime de projetos”. Através de um conjunto de discursos, rituais, vários jovens assimilam e dão forma às tradições, que, nos limites desta pesquisa, sempre foram colocadas em diálogo constante com uma pluralidade de opções e referências do mundo pós-tradicional. Assim, na modernidade tardia as tradições possuem uma dinâmica reflexiva e são, ao mesmo tempo, geradoras de condutas mais fixas, principalmente se fornecem um sentido existencial para o conjunto simbólico dos jovens pesquisados.

No campo da escola pública Victor Lacorte, há uma ausência de disposições culturais em relação à instituição e, ao mesmo tempo, uma assimilação destes jovens de que a escola a que eles têm acesso é aquela que não contribui para possibilidades de êxito no âmbito acadêmico e profissional. Há, por outro lado, um conjunto de alunos que já estão inseridos no mundo do trabalho, o que, por sua vez, demonstra uma ligação estreita destes jovens com as instituições da ordem, mesmo que não haja uma reprodução da disciplina na esfera escolar. Como já foi mencionado, estes jovens também sustentam um planejamento de vida que possui uma dinâmica reflexiva, o qual se diferencia dos alunos das escolas particulares por ter que assumir a responsabilidade de uma família e de um trabalho e, ao mesmo tempo, não manter uma expectativa de se preparar para concorrer a altas funções.

Neste sentido, escola e família contribuem decisivamente na definição do *habitus* específico de cada juventude, sendo o respectivo *habitus* destas juventudes igualmente gerador de práticas específicas. O conceito de *habitus* demonstra que uma atividade situada em um determinado contexto gera um conjunto de ações que constitui, por sua vez, um processo institucional. Ou melhor, como afirma Martin-Barbero, Bourdieu demonstrou com o *habitus* “uma homologia estrutural entre as práticas e a ordem social que nelas se expressa”¹⁸⁶. Neste sentido, para Bourdieu, a reprodução é o

¹⁸⁵ BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. P.312.

¹⁸⁶ MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de

processo fundamental nas práticas sociais, algo que foi relevante para esta pesquisa, na medida em que foi se demonstrando que as diferentes formas de assimilação da família, da religião e da escola estão todas inseridas em um movimento complexo de reprodução institucional e das diferenças no mundo objetivo a partir dos *habitus* de classe. No entanto, Martin-Barbero destaca que, apesar da teoria de Bourdieu ser fundamental para compreender as relações das práticas com a estrutura, ela deixa de fora “a relação das práticas com as situações e o que a partir delas se produz de inovação e transformação”¹⁸⁷. No âmbito das práticas delimitadas neste trabalho, sem dúvida, não há apenas a lógica da reprodução, pois há processos que desencadeiam mudanças, tais como: a articulação da tradição com as transformações no conhecimento e na intimidade, a irrupção de um mercado religioso, a ênfase da lógica da competição na esfera da educação.

Isto surge para demonstrar que a dinâmica cultural se constitui tanto de processos residuais, ou seja, de práticas que foram elaboradas no passado, mas que permanecem com força de sentido no atual processo cultural-como a tradição cristã descrita anteriormente-, como de processos emergentes, em que há uma conjunto de inovações nas práticas e nos significados¹⁸⁸. Esta noção de processo residual¹⁸⁹ permite demonstrar que algo que se formou no passado pode permanecer gerando sentido sem se constituir como um simulacro, ou melhor, pode “representar a possibilidade de superar o historicismo sem anular a história, e uma dialética do passado-presente sem escapismos nem nostalgias”¹⁹⁰. Neste sentido, Giddens demonstra que fazendo uso da teoria da estruturação social, é possível perceber que mesmo nos momentos de mudanças sociais mais radicais, “a produção da ação é também um momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social”¹⁹¹. Ou seja, a modernidade tardia é um momento em que há um entrelaçamento de diferentes lógicas e temporalidades as quais constituem a vida social cotidiana, que, por sua vez, apresenta uma face de reprodução institucional e, uma outra, que é oculta, sem discurso, a da

Janeiro, UFRJ, 2006. P.120.

¹⁸⁷ Idem. P. 121.

¹⁸⁸ MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. P.118.

¹⁸⁹ WILLIAMS, R. *Marxismo y Literatura*. Barcelona, 1980. *Apud* MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. P.118.

¹⁹⁰ MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. P.118.

¹⁹¹ GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 2003. P. 41.

produção inserida no consumo, ou, nos contornos específicos deste trabalho, no consumo cultural da televisão e da internet.

CAPÍTULO III

TELEVISÃO E INTERNET: COTIDIANO E ESTILOS DE VIDA

3.1 – A relevância da pesquisa sobre meios de comunicação para o estudo da cultura contemporânea.

Ao concentrar a investigação desta pesquisa na estruturação social dos jovens também a partir da televisão e da internet, este trabalho constrói como uma das questões de fundo o impacto da mídia na construção social. Antes de adentrar no universo empírico é necessário, para desenvolver a questão supracitada, demonstrar a força deste tema quando se pensa na cultura contemporânea e, depois, ao trazer a tona diferentes abordagens sobre os meios de comunicação, o intuito será situar a pesquisa construída neste trabalho¹⁹². Para pensar a primeira questão, é possível afirmar que na atual conjuntura a abordagem da cultura está fortemente associada com a abordagem dos efeitos das novas tecnologias e dos meios de comunicação. Max Horkheimer e Theodor Adorno, na década de 1940, já demonstravam a coerência desta máxima e também já faziam brotar a perspectiva de investigação a respeito do impacto da mídia na formação dos sujeitos e no seu poder de agência em um mundo que não se fixa nas certezas da tradição e do contexto local. Em *Dialética do Esclarecimento*, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer afirmam que, na cultura contemporânea o rádio, a arquitetura, as revistas, o cinema constituem um sistema, uma padronização, seja nos países autoritários ou não. Os produtos anunciados, os filmes, as músicas, são mecanicamente diferenciados, mas se constituem como a mesma coisa; são orientados por uma unidade de estilo - como classificam os autores – que guia a produção. Em seu lazer e no consumo, as pessoas se pautam por essa unidade, onde, segundo eles, “não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção”¹⁹³. Além disso, segundo os autores, a indústria cultural expõe uma promessa do prazer, através da exposição repetida do objeto de desejo, que, no entanto, “apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao

¹⁹² Assim, este item tem como intenção dar conta da primeira questão, e no próximo item o propósito será situar a abordagem desta pesquisa.

¹⁹³ ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985. P. 117.

masoquismo”¹⁹⁴. Essa conclusão aplicada à promessa do prazer não se diferencia do riso na indústria cultural, que vem para ludibriar a felicidade e ridicularizar a vida, assim como a promessa de diversão, de fuga do cotidiano, apenas favorece a resignação e reconduz o homem ao mesmo cotidiano. Nesse sentido, para esses autores, a indústria cultural consiste na repetição e em promessas prorrogadas indefinidamente. Essa mesmice da indústria cultural, que se pauta nos esquemas da produção industrial, se estende à sociedade, e, sob a promessa da liberdade, faz do sujeito que não se conforma um estrangeiro, que é “punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista”¹⁹⁵. Em consequência, a vida no capitalismo tardio se define como um contínuo rito de iniciação, pois

a postura que todos são obrigados a assumir, para comprovar continuamente sua aptidão moral a integrar essa sociedade, faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso nos lábios¹⁹⁶.

Segundo Axel Honneth, que é membro atual da escola de Frankfurt, a pesquisa cultural de Adorno e Horkheimer tinha como pano de fundo o pressuposto de que a cultura serviria como componente funcional que asseguraria a dominação¹⁹⁷. Se esse pressuposto, por um lado, encontra suas justificativas nas condições societárias de fascismo e stalinismo, com os quais estes membros da Escola de Frankfurt se defrontaram, por outro, ele se revela como uma construção teórica falha, um reducionismo funcionalista.¹⁹⁸ Esse reducionismo se estrutura diante de premissas histórico – filosóficas adotadas por estes dois autores e outro membro desta escola: Herbert Marcuse. Nesse sentido, duas premissas devem ser levadas em conta: os três abordavam o conceito de razão ou racionalidade humana como uma capacidade intelectual para o domínio instrumental sobre os objetos naturais; em segundo lugar, estes autores utilizavam a conclusão de que o desenvolvimento histórico acontece, sobretudo, diante do domínio instrumental do homem, que a racionalidade humana estabelece, sobre os objetos naturais. Estas premissas fazem com que a análise de

¹⁹⁴ Idem. P. 131.

¹⁹⁵ Idem. P.125.

¹⁹⁶ Idem. P. 144.

¹⁹⁷ HONNETH, A. Teoria Crítica. In: Teoria Social Hoje. GIDDENS, A & TURNER, J. (orgs.) São Paulo: Editora Unesp, 1999. P. 516.

¹⁹⁸ Idem.

qualquer tipo de ação social seja relacionada apenas com o trabalho, o que conduz à perda da dimensão da “prática diária na qual os sujeitos socializados geram e desenvolvem criativamente orientações de ações comuns de um modo comunicativo”¹⁹⁹.

Com a perspectiva de que há um movimento dialético entre as construções de sentido individuais e coletivas, Edgar Morin começa na década de 50 a desenvolver na França teorias sobre o imaginário e a mídia, que contribuem para os estudos que visam pensar os meios de comunicação e seus efeitos. Este autor, ao buscar reconstituir o processo de hominização que desembocou na constituição do *homo sapiens demens*, formula uma densa teoria sobre a dimensão imaginária do humano. Assim, formula que o homínideo, que vê sua imagem refletida na água, sua sombra o acompanhando, que sonha enquanto dorme e se vê em diferentes dimensões, passa a ter a noção do duplo, de uma duplicidade de si mesmo, a qual, associada à consciência da morte e sua conseqüente negação ou inconformismo, o faz agregar a imagem à magia e ao imaginário ²⁰⁰. Para Morin, “a imagem mental é ‘estrutura essencial da consciência, função psicológica’. Não é possível dissociá-la da presença do mundo no homem, da presença do homem no mundo (...) A imagem é uma presença vivida e uma ausência real, uma presença – ausência” ²⁰¹. Acrescentando-se um caráter subjetivo – como, por exemplo, a noção do duplo, a crença na imortalidade - a uma representação objetiva - uma figura -, tem-se, na visão mental, a valorização duma vida mais intensa que a realidade ou de uma vida sobrenatural. “É como se a necessidade que o homem tem de lutar contra a erosão do tempo se fixasse, privilegiadamente, na imagem” ²⁰². Dessa forma, ao dar movimento à imagem, interiorizando-a, valorizando-a como característica essencial de ligação com a imortalidade ou com a “transmortalidade” e dando corpo a ela, o homem cria uma particularidade fundamentalmente humana que Morin classifica como projeção.

Morin faz uso deste conceito de projeção para analisar o cinema e a cultura de massas. Segundo o autor, o mundo do filme, objetivo no momento de sua criação, mostra sua potencialidade onírica e se manifesta como um mundo das mitologias primitivas, dos espíritos, dos fantasmas, os quais desceram à terra e encontram-se no meio de nós. “É, finalmente, no seu primitivismo em estado puro, na sua presença

¹⁹⁹ Idem. P. 518.

²⁰⁰ MORIN, E. *O Paradigma Perdido: a Natureza Humana*. Lisboa: Publicações América/Europa, 1973.

²⁰¹ SARTRE, J-P. In: *A Imaginação*. Difel, P. 122 *apud* MORIN, E. *O Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Ed. Relógio D’Água, 1997. P. 42.

²⁰² MORIN, E. *O Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Ed. Relógio D’Água, 1997. P. 43.

alucinante no seio do mundo real que o cinema total duplica o nosso universo”²⁰³. Assim também o cinema apodera-se das coisas, acessórios cotidianamente utilizados e desperta-os para uma fantástica presença, para uma potência emotiva através da influência do ritmo, do tempo, do movimento da câmara, dos jogos de sombra e de luz. Do mesmo modo que os homens enchem de humanidade os objetos, também se sentem e se reconhecem nos mesmos²⁰⁴.

O filme, portanto, desfaz as barreiras do tempo e do espaço, assim como o sonho, onde imagens diminuídas, deformadas, ampliadas, exprimem crimes, heroísmos – que nunca se realizarão – desejos, além de dar vazão à capacidade de se refugiar das frustrações. Para Morin, este complexo de projeções e identificações²⁰⁵, ambos interligados, determinam os fenômenos psicológicos subjetivos, pois desempenhamos a projeção-identificação na nossa vida cotidiana, confeccionamos para os outros e para nós próprios um papel na vida²⁰⁶.

Em *Cultura de massas do século XX*²⁰⁷, Morin discute a relação entre o homem, com suas projeções e fantasias, e o desenvolvimento tecnológico, a cultura massificada, a indústria cultural - por ele entendida como a indústria que penetra e coloniza a alma, que comercializa os murmúrios do mundo. A cultura de massas exalta valores como o amor, felicidade e auto-realização, e com isso se compara a uma religião da salvação terrestre, mas que não se concretiza como religião porque não tem a promessa da imortalidade, nem o mito da criação do mundo, tampouco os astros, estrelas e os heróis da ficção se constituem como deuses. Entretanto, Morin nomeia os astros e estrelas de “olimpianos”, celebridades que exercem um papel mitológico - expresso pela cultura de massas - ao mesmo tempo em que, ao divulgar as suas vidas privadas, mostram as suas substâncias humanas que permitem a identificação²⁰⁸. São, por isso, os tipos ideais da cultura de massa. Com a idéia central da salvação individual, a cultura de massas, avalia Morin, destituiu parcialmente o papel formador da família, da escola, da pátria e das religiões, entretanto ela encontra barreiras nesta expansão, pois não pode chegar em

²⁰³ Idem. P. 62.

²⁰⁴ MORIN, E. *O Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1997. P. 95.

²⁰⁵ “A projeção é um processo universal e uniforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projetam-se, não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas e todos os seres (...) Na identificação, o sujeito, em vez de se projetar no mundo, absorve-o. A identificação ‘incorpora o meio ambiente no próprio eu’ e integra-o afetivamente.” MORIN, E. *O cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1997. P.107-108.

²⁰⁶ Idem. P. 113.

²⁰⁷ MORIN, E. *Cultura de massas no século XX. O Espírito do tempo. Volume I: Neurose*. São Paulo – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

²⁰⁸ Idem. PP. 105-109.

situações – que ela mesma ignora - de angústia, de morte, ou em estruturas sociais em que as Nações, Partidos e Estados se baseiam.

Em síntese, ambas as perspectivas, a de Adorno e Horkheimer e a de Morin, possuem diferenças ao mesmo tempo em que se tocam em alguns pontos. A primeira, a dos frankfurtianos, tem como base a noção de que a sociedade moderna é completamente administrada pela racionalidade técnica que, através da indústria cultural, domina e homogeneiza as subjetividades²⁰⁹. Morin, ao contrário, não se utiliza da noção de manipulação das mentes, mas pensa a cultura de massas como um fenômeno- entre outros- que permite a experiência da fantasia, do imaginário, ou seja, da realização de uma dimensão individual através de uma esfera coletiva, que, por sua vez, capta esta característica humana. Como enfatiza Maria da Graça Setton, apesar desses autores formularem teorias aparentemente contraditórias, eles “apontam elementos definidores de um processo amplo e paradoxal que está presente em nosso cotidiano”²¹⁰.

Pierre Bourdieu, apesar de não ter se dedicado arduamente à pesquisa dos meios de comunicação, evidencia pontos de semelhança com Adorno e Horkheimer ao definir a televisão como instrumento de dominação, mas, tal como Morin, não partilha da idéia de que é construída uma homogeneização cultural a partir da indústria cultural.²¹¹ Isto certamente porque Bourdieu tem a idéia central de que as disposições culturais se constroem a partir da desigual distribuição de capital econômico e cultural. A formulação teórica de Bourdieu norteia este trabalho e, portanto, o estudo da recepção da mídia toma corpo ao se evidenciar as diferenças de *habitus* no objeto desta pesquisa. Neste sentido, vale destacar que, em Morin, o conceito de cultura de massas, como avalia Jesús Martin-Barbero, “é entendido como um conjunto de meios massivos de comunicação”²¹², concepção que não se sustenta diante do reconhecimento de que a cultura, desde o século XIX, é um espaço estratégico de reabsorção das diferenças sociais. Portanto, para os propósitos desse trabalho, é preciso considerar, sobretudo, as mediações, ou seja, os lugares de construção simbólica que definem o uso social da mídia, pois na investigação das mediações se encontram as diferentes disposições culturais que vão orientar o uso que se faz de cada meio de comunicação. Como propõe

²⁰⁹ SETTON, M.G.J. Indústria Cultural: Bourdieu e a Teoria Clássica. Comunicação & Educação, São Paulo, [22]: 26-36, set/dez.2001. PP.26-28.

²¹⁰ Idem. P.29.

²¹¹ Idem. PP.29-31.

²¹² MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. P.196.

Martín-Barbero, diante do arcabouço histórico que podemos ter atualmente, o ponto de partida devem ser as mediações, “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”²¹³.

3.2 – Situando a análise da mídia: a cultura como ponto de partida.

No item anterior – e mesmo no capítulo I - já se demonstrou a perspectiva sobre os meios de comunicação que será adotada para trabalhar com o universo empírico recortado, no entanto, para situar melhor esta abordagem é importante trazer algumas questões que surgem ao comparar diferentes ilações sobre a mídia, para depois fornecer conceitos que permitem concretizar este estudo, afastando-se das possíveis confusões de interpretação. A questão surge quando se pensa dois estudos juntos os quais apresentam argumentos que parecem se contradizer, mas quando pensados principalmente sob viés de onde a análise parte, percebe-se que cada autor chegou em deduções intrínsecas às problemáticas propostas e, ao mesmo tempo, importantes para cada uma das perspectivas de análise que desenvolvem. Neste sentido, dois autores servem de exemplo para elaborar questões importantes que irão situar a análise aqui proposta: Paulo Menezes (2003) e Jesús-Martín Barbero (2004; 2006).

O primeiro, que é uma referência importante para a Sociologia do Cinema, em seu artigo *Representificação: As relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento*, constrói a sua problemática de pesquisa a partir de um documentário que fez o trajeto do filme etnográfico de Edgar Morin – da década de 1960 – e revelou que o modo de vida tradicional exposto por Morin foi, na verdade, uma encenação para o vídeo. Mais do que isto, o autor demonstra que o modo de vida descrito pelo filme da década de 1960 foi tido como verdadeiro por conta, simplesmente, da existência do filme documental, o que remete à noção de que o documentário ao mesmo tempo em que é usado como um registro etnográfico, como uma representação do real, apresenta falsificações ou discursos. Diante desta constatação, Menezes elabora sua problemática que consiste, principalmente, em perguntar-se

qual seria o sentido dessas ‘encenações’ em meio a um ‘registro’ de determinado grupo social, e, por outro, qual seria o critério para se

²¹³ Idem. P. 294.

pensar o tipo de imagem e de informação que estes filmes propõem para a investigação e para o pensamento.²¹⁴

O autor, portanto, parte de um problema referente à construção documental e o desenvolve sugerindo que o cinema, inventado no fim do século XIX, também incorpora, naquele momento, a noção de dominação de sociedades primitivas, de conservação da “civilização” – presente na raiz da Sociologia e da Antropologia – e o documentário, por sua vez, foi e é muitas vezes legitimado como verdade científica. Para se desfazer destas armadilhas, Menezes propõe que não é certo pensar “as imagens fílmicas como *reprodução*, como *duplo* e como *representação*”²¹⁵, mas sim pensá-las através do conceito de *representificação*. Isto porque deve se levar em conta que todo filme é uma ficção, invenção, criação, e devido a isto, os documentários, mais do que fornecerem dados sobre o mundo, demonstram “as formas de se construir o mundo”²¹⁶. Neste sentido, o conceito *representificação* fornecido pelo autor vem justamente para sublinhar que mais do que colocar o receptor em presença de fatos reais, dados, coloca-o em presença de relações²¹⁷. Além de um novo conceito que ajuda a nos afastarmos das armadilhas na apreensão de um filme documentário para o conhecimento, Menezes também evidencia o fato de que um documentário é sempre uma visão específica sobre algum tema, o que pressupõe pensar que a imagem, na sua construção, sempre tem um sentido intencional. No que diz respeito à recepção, o autor expõe que é mais comum que o público assista ao documentário considerando-o uma verdade ao invés de um discurso sobre a verdade.

O segundo, Jesús Martín-Barbero, professor do Departamento de Estudios Socioculturales em Guadalajara no México, pensa os processos de comunicação a partir da cultura, em especial a cultura popular, considerando-a na sua existência múltipla e ativa, seja nas memórias do passado, seja também nos aspectos conflitivos e criativos atuais²¹⁸. Este autor tem como base teórica Antonio Gramsci para pensar a cultura popular, a qual é identificada pelo último como

²¹⁴ MENEZES, P. *Representificação: As relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento*. RBCS. Vol. 18 nº 51 fevereiro 2003. P.89.

²¹⁵ Idem. P. 91.

²¹⁶ Idem. P.94.

²¹⁷ Idem.

²¹⁸ MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. P. 287.

‘concepção do mundo e da vida’, que se acha ‘em contraposição’ (essencialmente implícita, mecânica, objetiva) às concepções de mundo oficiais (ou, em sentido mais amplo, às concepções dos setores cultos da sociedade) surgidas com a evolução histórica.²¹⁹

Importante salientar que Martín-Barbero não interpreta Gramsci como se houvesse um maniqueísmo em sua teoria, pois ressalta que esta contraposição não significa que todos os valores da classe dominante dizem respeito à lógica da dominação, nem que toda assimilação da hegemonia pelo subalterno significa submissão, assim como a recusa não significa necessariamente resistência. Diante disto, este autor, inspirado em Gramsci, evidencia que se deve concentrar na *trama*, ou seja, no tecido social, no processo vivido, que está sendo construído através do jogo de percepção, ação, resistência, submissão. Tendo como base estes pressupostos que Martín-Barbero escreve seu livro *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva* juntamente com German Rey. Este livro aborda, entre outras coisas, algumas oposições construídas entre a linguagem culta, expressa pela escola e pelo texto escrito acadêmico, e a linguagem comum, popular, através das imagens inerentes aos meios de comunicação atuais. Os autores demonstram que o texto escrito acadêmico é identificado pela sua univocidade quando assimilado e explicado pela concepção culta, ao passo que a imagem, veiculada pelos meios de comunicação, estabelece uma linguagem incontavelmente polissêmica.

Tanto Menezes como Martín-Barbero trabalham, por diferentes caminhos, numa perspectiva de se enfatizar a relação da produção cultural com o receptor e a preocupação com a “construção de sentidos”. A principal diferença entre as duas perspectivas reside no ponto de partida: Martín-Barbero parte da recepção dos modos de apropriação das diversas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação, enquanto Menezes parte da produção, das formas e relações envolvidas na construção do discurso cinematográfico, e para melhor apreender esta construção de sentido, lança o conceito de *representificação*, que, em suas palavras:

(...) realça o caráter construtivo do filme, pois nos coloca em presença de relações, mais do que na presença de fatos e coisas. Relações

²¹⁹ A. Gramsci, *Cultura y literatura*, p. 329. *Apud* MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. P.112

constituídas com a história do filme, articulação de espaços e tempos, articulação de imagens, sons, diálogos e ruídos.²²⁰

No caso de uma leitura que não atente para os termos usados por ambos os autores, para os seus pressupostos, seus objetos de pesquisa e seus pontos de partida, pode-se supor que os estudos supracitados se contradizem nos seus diagnósticos, principalmente porque Menezes destaca a imagem criada (pelo cinema, no caso) como tendo um sentido intencional, ao passo que o segundo afirma que a linguagem que a imagem midiática institui apresenta-se incontrolavelmente com muitos sentidos. Para desfazer as confusões que podem existir é preciso levar em conta, em primeiro lugar, que Menezes constrói sua problemática de pesquisa a partir das características da produção cinematográfica e apresenta ilações que contribuem principalmente para as considerações acerca da assimilação do cinema documental para a ciência e para o conhecimento e, neste sentido, é fundamental que se esclareça que este tipo de projeção ao mesmo tempo em que não se constitui como representação do real, é uma construção que expõe um discurso, uma opinião sobre um tema e, portanto, um sentido único, exato. Também deve-se levar em consideração que o público do documentário irá, em sua maioria, assimilar o conteúdo deste tipo de filme como uma *representação* do real, tal como Menezes ressalta mas, trazendo o tema da cultura como ponto de partida e evidenciando as múltiplas concepções de mundo inerentes a ela, percebe-se que serão vários os sentidos que se poderá criar, estabelecer diante da imagem fílmica legitimada como *representação* do real pelo público. Fica claro, neste sentido, que ambos os autores, apesar de se dirigirem para os estudos da comunicação, estão analisando diferentes aspectos dos meios de comunicação, da sociedade e do conhecimento.

Esta diferenciação que considera as particularidades de cada pesquisador contribui para situar melhor a abordagem construída sobre os meios de comunicação. Neste sentido, reitera-se que este trabalho parte da cultura, mais especificamente busca, a partir da produção da cultura, compreender os efeitos dos meios de comunicação na construção social e no cotidiano. Diante disto, já foi ressaltado no capítulo I, que com o aporte teórico fornecido por Anthony Giddens, ao pensar na produção da cultura, considera-se que a mídia é um objeto cultural que, por não envolver contexto de co-presença, se constitui como meio que envolve interpretação e neste âmbito, o receptor

²²⁰ MENEZES. *Representificação: As relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento*. RBCS. Vol. 18 n° 51 fevereiro 2003. P.94.

tem maior relevância nesta abordagem do que o produtor. Entretanto, antes de compreender a assimilação e os usos da mídia, é preciso separar dois aspectos que causam efeitos na construção social dos sujeitos: o aspecto que diz respeito aos efeitos das bases materiais e conhecimentos proporcionados pelo desenvolvimento das tecnologias (neste caso, das tecnologias relacionadas à mídia) e, por outro lado, o aspecto que diz respeito à assimilação de mensagens e símbolos veiculados nos meios de comunicação. Para elucidar, vale associar o primeiro aspecto ao âmbito da *estrutura* e o segundo ao âmbito da *supra-estrutura*. Ou seja, no que diz respeito ao âmbito dos efeitos das tecnologias, que mexem com as bases materiais da sociedade, alterando sua produção, conhecimento, acelerando e diversificando capitais, diminuindo distâncias e fazendo o mundo integrado do ponto de vista da comunicação, é impossível negar que estas mudanças não alterem o ritmo cotidiano, a percepção do espaço-tempo e a noção de mundo social. Tendo esta constatação em mente, este trabalho assimila os argumentos de Anthony Giddens e Jesús Martín-Barbero a respeito dos efeitos da mídia e da tecnologia nas instituições e na vida cotidiana, que serão trabalhados no próximo item. É preciso considerar, por outro lado, que a mídia faz circular mensagens, símbolos e valores (e neste aspecto, pode-se considerá-la parte da *supra-estrutura*) que auxiliam, intensificam o processo reflexivo (seja do *self* e de instituições) inerente à modernidade tardia. No entanto, este processo não transforma substancialmente as bases valorativas da sociedade, pois os sujeitos, como será possível perceber nos dados da pesquisa de campo, sempre assimilam as mensagens e conteúdos da mídia à luz dos *habitus de classe*, gerados, como já mencionado do capítulo II, a partir da estrutura social.

3.3 – Mídia: compressão do espaço-tempo e a recepção como atividade situada.

Anthony Giddens fornece o seguinte argumento: “o desenvolvimento e expansão das instituições modernas está diretamente envolvido com o imenso aumento na mediação da experiência que essas formas de comunicação propiciaram”²²¹. Thompson, em seu livro *A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia*, expõe que a mídia altera nossa compreensão do mundo através das possibilidades de experiências além dos eventos diários e das relações face a face. Estas experiências, segundo este autor,

²²¹ GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. P.29.

modificam a nossa compreensão do passado, além de fornecer mediações de uma multiplicidade de conteúdos simbólicos e transformar nosso sentido de distância, ou em outros termos, de construir uma compressão espaço-temporal.²²² Esta separação de tempo e espaço²²³ é fundamental, segundo Giddens, para o dinamismo característico da vida social moderna e é crucial para o que ele chama de *desencaixe* das instituições sociais²²⁴. O *desencaixe* significa, para este autor, um descolamento das relações sociais locais “e sua rearticulação através de partes indeterminadas do espaço-tempo”²²⁵. Assim, como já mencionado anteriormente, a compressão espaço-temporal e seu conseqüente *desencaixe* são fundamentais para compreender a dinâmica social contemporânea, o que revela, por sua vez, que a “modernidade é inseparável da sua própria mídia: os textos impressos e, em seguida, o sinal eletrônico”²²⁶.

Segundo Martín-Barbero e Germán Rey em seu livro *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*, a América Latina, inserida na experiência global, utiliza-se das novas composições comunicativas da sociedade, e por isso deve ser pensada diante dos dispositivos tecnológicos e dos fluxos que globalizam. Nesse sentido, o protagonismo das tecnologias é cada vez maior e se deve, segundo estes autores,

a um duplo movimento: ao seu instalar-se em não importa em que região ou país como elemento exógeno às heranças culturais e às demandas locais e ao seu *conector universal dentro do global*, em dispositivo estrutural de produção em escala planetária.²²⁷

Os efeitos da televisão, evidenciados por Martín – Barbero e Germán Rey, na vida social desordenam, segundo eles, os limites dos campos da cultura e provocam transformações de percepção do espaço e do tempo²²⁸. Em relação à percepção do espaço, há um desenraizamento em relação ao lugar, transformações nas formas de

²²² THOMPSON, J. B. *A Mídia e a Modernidade. Uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 38.

²²³ Segundo Giddens, a separação do espaço-tempo pode ser definida como “o desembaraçar das dimensões separadas de tempo “vazio” e espaço “vazio”, tornando possível a articulação de relações sociais desencaixadas através de intervalos indeterminados do espaço-tempo”. In: GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. P.223.

²²⁴ GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. PP. 22-23.

²²⁵ Idem. P.24.

²²⁶ Idem. P.29.

²²⁷ MARTÍN-BARBERO, J. e REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.P.31

²²⁸ Idem. P.33.

perceber o próximo e o distante, fazendo com que seja mais vivido o distante do que o presenciado cotidianamente, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, essa nova espacialidade não se constrói através de um novo itinerário, mas da experiência doméstica²²⁹. Estas experiências geram, segundo Martín-Barbero e Germán Rey, um *mal-estar* que se verifica, entre outras coisas, em uma perturbação de sentimento histórico. Segundo os autores, esta perturbação

se faz ainda mais evidente numa contemporaneidade, que confunde os tempos e os achata na *simultaneidade* do atual, no “culto ao presente” alimentados pelos meios de comunicação em seu conjunto e, em especial, pela televisão. Porque uma tarefa-chave da mídia é *fabricar presente*: um presente concebido sob a forma de “golpes” sucessivos sem relação entre si.²³⁰

Esta perturbação do sentimento histórico tem correspondência com o *efeito colagem* elaborado por Anthony Giddens, pois ambos referem-se ao turbilhão de elementos que são colocados lado a lado e provocam uma percepção espaço-temporal transformada. Mais especificamente, o *efeito colagem* em Giddens pode ser descrito pela transmissão de diferentes informações e fatos que dizem respeito a vários lugares em uma mesma seqüência, que tem como conseqüência a percepção “de um ambiente espaço-temporal transformado, do qual a predominância do lugar praticamente se evaporou”²³¹. O autor também elabora que através da mídia há a *intrusão de eventos distantes na consciência cotidiana*²³², que pode ser descrita através do fato de que muitos eventos relatados na mídia podem ser experimentados na vida diária produzindo uma familiaridade (a qual depende da consciência que assimila), que provoca a sensação de existência mais concreta do que um acontecimento real. Esta constatação de Anthony Giddens tem semelhanças com o diagnóstico oferecido por Martín-Barbero e Germán-Rey a respeito da desordem provocada pela televisão. Assim, ao refletir sobre o mesmo problema, Anthony Giddens fornece um desfecho semelhante ao dos autores supracitados, entretanto faz uma análise a respeito da mídia como um todo.

²²⁹ MARTÍN –BARBERO, J. e REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

²³⁰ Idem. P. 35.

²³¹ Idem.

²³² GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.

Estas reflexões, juntamente com o fato de que a televisão constitui parte importante do cotidiano dos jovens, sobretudo dos estudantes da escola pública e que, ao mesmo tempo, o uso da internet proporciona uma nova forma de ler - que se configura como uma leitura baseada em uma lógica que associa fragmentos, imagens e textos - permitem afirmar que tanto a televisão como a internet são expressões da tendência desencaixadora, globalizante da modernidade e por meio delas acontece a reorganização do tempo e do espaço.

Além desta característica, Giddens destaca que a mídia fornece uma pluralidade de opções, pois ela oferece acesso a lugares e situações que alteram a relação do “ambiente físico” com a “situação social”, o que influencia a construção reflexiva do eu. Assim, através da constatação a respeito da assimilação das novelas, que teve como base teórica Heloísa Buarque de Almeida²³³, foi possível perceber que este movimento reflexivo também acontece quando, a partir de exemplos e narrativas exibidas na televisão, se constrói um movimento de comparação e reflexão entre o mundo da ficção com a vida cotidiana. Outra possibilidade de reflexividade proporcionada pela mídia tem a ver com a variedade de modelos de conduta e cuidados com a saúde e o corpo, que estão sempre se modificando à luz de novo conhecimento e que são assimilados na vida íntima dos sujeitos. De maneira geral, é possível afirmar que a mídia é um dos meios que permite com que os sistemas abstratos penetrem na vida cotidiana.

É preciso levar em consideração, nesse sentido, que na modernidade tardia a auto-identidade é também formada diante da incerteza generalizada em relação à ciência e aos sistemas abstratos, pois estes penetram na vida cotidiana, mas não oferecem guias ou receitas fixas, apenas múltiplas opções. Esta multiplicidade de escolhas não é o mesmo que concluir, obviamente, que todas as opções estão abertas a todos, pois, como foi destacado ao longo deste trabalho, há diferenças entre as duas juventudes a respeito das condições materiais de existência, do *habitus*, fato que, por sua vez, demonstra que a pluralidade de opções está relacionada com o lugar no espaço social de cada juventude. Este lugar é apreendido, de acordo com Pierre Bourdieu, ao se detectar o espaço de relações (relações dos agentes entre si e deles com a família, a escola, a religião, o consumo, a mídia), que segundo autor - e também como foi demonstrado ao longo deste trabalho - é tão real como o espaço geográfico. Diferentemente, portanto, do conceito de classe, que pode ser pensado em um sentido lógico, possuindo uma

²³³ ALMEIDA, H.B. de. *Telenovela, consumo e gênero. “Muito mais coisas”*. Bauru, SP. Edusc, 2003.

existência teórica, mas não como grupo real, embora se consiga explicar, através deste conceito, probabilidades de se constituírem grupos práticos. Ao fazer a análise a respeito da classe, Bourdieu expõe o seguinte argumento:

Não é realmente uma classe, uma classe actual, no sentido de grupo e de grupo mobilizado para a luta; poder-se-ia dizer, em rigor, que é uma classe *provável*, enquanto conjunto de agentes que oporá menos obstáculos objetivos às acções de mobilização do que qualquer outro conjunto de agentes.²³⁴

Esta probabilidade diz respeito, por conseguinte, à reunião de agentes que, quanto maior for a proximidade no espaço social do conjunto, maior a homogeneidade do mesmo, mas, segundo Bourdieu, “a aproximação dos mais chegados nunca é *necessária*, fatal (...) e a aproximação dos mais afastados nunca é *impossível*”²³⁵. Vale ressaltar, portanto, que o importante para este trabalho é detectar, sobretudo, o lugar no espaço social dos agentes, pois a partir das relações dos mesmos com as instâncias é que haverá como resultado uma determinada percepção do mundo social. Como enfatizado ao longo deste texto, a percepção do mundo social está atrelada ao *habitus* específico de cada grupo e, por consequência, às suas disposições culturais. No âmbito da recepção da mídia, fica claro que cada disposição cultural levará a formas específicas de assimilação de mensagens e formas de uso de cada meio de comunicação, ou seja, reiterando, a recepção da mídia é uma atividade situada.

O espaço social, por sua vez, é, segundo Bourdieu, desenhado de acordo com as diferenças que funcionam “simbolicamente como espaço dos estilos de vida”²³⁶. Assim, para Bourdieu, o espaço dos estilos de vida pode ser definido como o mundo social representado, que tem no *habitus* o definidor de diferenças e de geração de práticas. Nas palavras de Bourdieu, o mundo social representado é constituído

Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, capacidade de produzir práticas e obras classificatórias, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e esses produtos (gosto).²³⁷

²³⁴ BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001. P. 136.

²³⁵ Idem. P. 137.

²³⁶ BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001. P. 144.

²³⁷ BOURDIEU, P. A *Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk,

Nesse sentido, o *habitus* e o gosto estão na origem dos estilos de vida, que, em síntese, podem ser definidos por um conjunto de práticas distintivas que exprimem a mesma intenção expressiva. Através da mídia há uma visibilidade de modelos que influencia a seleção e criação de estilos de vida, os quais devem ser associados também com a influência de pressões de grupo e circunstâncias sócio-econômicas²³⁸. Para Anthony Giddens, os estilos de vida dão forma material a auto-identidade e podem ser definidos como um conjunto homogêneo de práticas rotinizadas que estão reflexivamente abertas “à luz da natureza móvel da auto-identidade”²³⁹. Anthony Giddens utiliza-se do conceito fornecido por Pierre Bourdieu, mas acrescenta uma mobilidade aos estilos de vida com base na sua abordagem a respeito da modernidade reflexiva. Segundo Giddens, é inevitável para o indivíduo na modernidade tardia escolher um estilo de vida, pois diferente de uma sociedade tradicional, o indivíduo tem uma pluralidade de opções. Assim, em um universo pós-tradicional, “permeado por sistemas abstratos, e no qual o re-ordenamento do tempo e do espaço re-alinha o local com o global, o eu sofre mudança maciça”.²⁴⁰

O estilo de vida não diz respeito apenas a pluralidade de escolhas no âmbito do consumo, mas também está associado a outras esferas, como por exemplo, o trabalho. Segundo Giddens,

O trabalho não está de nenhuma maneira completamente separado da arena de escolhas plurais, e a escolha de trabalho e do ambiente de trabalho constitui um elemento básico das orientações de estilo de vida na extremamente complexa divisão moderna do trabalho.²⁴¹

Além do trabalho, há, obviamente, múltiplos ambientes de ação em que o indivíduo, ao executar diferentes atividades necessita também ter um repertório de modos de ação. Estes diferentes contextos são classificados por Giddens como setores de estilos de vida, que podem ser descritos como diferentes espaços em que um conjunto de práticas relativamente ordenadas são adotadas. No âmbito deste objeto de

2008. P.162.

²³⁸ GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. P.81.

²³⁹ Idem. P.80.

²⁴⁰ Idem. P.79.

²⁴¹ Idem. P. 80.

pesquisa, é possível perceber que os jovens transitam em diferentes ambientes como a escola, a casa, cursos, viagens, festas, trabalho, que exigem ou acomodam diferentes modos de ação. Diante disto, percebe-se que o indivíduo molda a sua postura e comportamento de acordo com suas disposições culturais e de acordo com a pluralidade de atividades referentes ao diversos ambientes e lugares freqüentados. Esta constatação levou, segundo Giddens,

alguns autores a suporem que o eu essencialmente se parte – que os indivíduos tendem a desenvolver múltiplos eus em que não há um centro interior de auto-identidade. Mas esse não é definitivamente o caso, como grande número de estudos sobre auto-identidade mostra. A manutenção de uma postura constante em vários ambientes de interação é um dos principais meios pelos quais a coerência da auto-identidade é em geral preservada.²⁴²

As informações e dados levantados por esta pesquisa corroboram as constatações apontadas por Giddens, pois ao se verificar nos jovens a pluralidade de modos de ação, sendo que a mídia se configura também como uma fornecedora de repertório, se constata que há uma coerência na auto-identidade tanto porque o gosto, os estilos de vida, o consumo estão sempre atrelados ao *habitus*, seja porque o movimento reflexivo da construção do eu se demonstra como dialético, ou melhor, sempre possui rupturas e continuidades. Observa-se, portanto, assim como constata Giddens, que para a modernidade, as características agregadoras das instituições são tão importantes como as desagregadoras. Isto porque o esvaziamento do tempo e do espaço fornece experiências que põe em movimento “processos que acabaram por estabelecer um mundo único onde antes não havia nenhum”²⁴³. Ou melhor, o mundo pré-moderno era fragmentado de comunidades humanas que eram principalmente movidas pela tradição e tendo experiências apenas relativas ao “lugar”. Neste contexto de sociedade pós-tradicional não existe mais “a Tradição”, mas diversas tradições. No entanto, as tradições – e no âmbito do objeto desta pesquisa - proporcionam um meio de condutas relativamente fixas que geram uma espécie de centro ordenador de práticas e rituais que são justificados discursivamente e combinados com a pluralidade do mundo contemporâneo.

²⁴² Idem. P.96.

²⁴³ Idem. P.32.

3.4 - Televisão: cotidiano e processo reflexivo.

A televisão é, evidentemente, um meio de comunicação disseminado no Brasil e de fácil acesso no âmbito doméstico. A respeito da intensa presença da televisão no cotidiano, Luiz Costa Pereira Junior, organizador do livro *vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*, faz o seguinte comentário: “a televisão entrou na corrente sanguínea do brasileiro. Ele passa, em média, quase quatro horas diárias com os olhos vidrados na televisão.”²⁴⁴. Os dados deste trabalho de mestrado também confirmam esta média, principalmente entre os alunos da escola pública onde 41,2% declararam ficar de 2H a 4H por dia assistindo à TV e 16,5% declararam ficar de 5H a 6H²⁴⁵. Um dado fornecido de IBGE permite confirmar a disseminação do uso da televisão no contexto atual: há (havia) 2 milhões de lares com televisão no Brasil que não possuem (possuíam) geladeira²⁴⁶. Outro exemplo que ajuda a demonstrar a intensidade do uso da TV é a quantidade de televisores que existiam no presídio do Carandiru: “Nas celas que abrigam[vam] 7.300 detentos, há[havia] 4.000 televisores.”²⁴⁷ A televisão está tão fortemente presente no cotidiano, servindo algumas vezes até para espantar a solidão, que deixar a TV ligada se constitui em alguns lares como um hábito, que pode se confirmar através do fato de que “todos os 4 milhões de aparelhos produzidos anualmente no Brasil contam com o dispositivo [função *sleep-timer*]”²⁴⁸. Sobre isto, uma jovem, aluna da escola estadual Victor Lacorte, afirmou que assiste à televisão o dia inteiro e às vezes, principalmente quando está sozinha, deixa a televisão ligada mesmo quando não está na sala (local onde fica a televisão)²⁴⁹.

Para Pereira Júnior, a assimilação profunda da televisão no cotidiano do brasileiro se justifica pelas características específicas deste meio: “não exige mobilidade (só controle remoto) nem alfabetização e é hipnótica”²⁵⁰. No entanto, é possível afirmar

²⁴⁴ PEREIRA JUNIOR, L. C. (org.) *A vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*. São Paulo, Editora Senac, 2005. P. 15.

²⁴⁵ Estes dados estão na tabela 8.

²⁴⁶ PEREIRA JUNIOR, L. C. (org.) & PENHALVER, A. *A vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*. São Paulo, Editora Senac, 2005. P. 21.

²⁴⁷ PENHALVER, A. In: *A vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*. PEREIRA JUNIOR, L. C. (org.). São Paulo, Editora Senac, 2005. P.23.

²⁴⁸ Idem. P.31.

²⁴⁹ Depoimento de Rita, de 17 anos, aluna da escola estadual Victor Lacorte. Entrevista concedida em outubro de 2008.

²⁵⁰ PEREIRA JUNIOR, L. C. (org.) *A vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*. São Paulo, Editora Senac, 2005. P. 15.

que com aporte teórico fornecido principalmente por Jesus Martin-Barbero, o processo de comunicação se dá de forma dialética entre receptor e emissor, sendo que a partir das mediações se constrói o uso social do meio. A vida doméstica constitui-se como um dos importantes espaços de mediações a ser considerado, pois ela pode representar e possibilitar, na percepção popular, segundo Martin-Barbero, um mínimo de liberdade e iniciativa, o que, por sua vez, elimina a perspectiva, no âmbito do trabalho acadêmico, de que o espaço doméstico se restringe às tarefas de reprodução da força de trabalho²⁵¹. Nesse sentido, o espaço doméstico se configura como o lugar fundamental onde o meio de comunicação vai operar social e culturalmente. Partindo deste ponto de vista, este autor sugere três mediações para analisar a televisão: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. Como coloca Martin-Barbero, a família é a unidade básica de audiência, o espaço social principal de codificação da televisão, aspecto que justifica a reprodução pela televisão da linguagem de proximidade, de relações estreitas através de dispositivos como a “simulação do contato” e a “retórica do direto”. O primeiro dispositivo se refere a mecanismos tais como os intermediários – apresentadores de espetáculos, transmissores de informações – e o tom coloquial usado por eles, que a televisão se utiliza para fazer um intercâmbio entre a realidade cotidiana e o espetáculo ficcional. O segundo dispositivo organiza o espaço da televisão através do uso de imagens e ações que dêem a sensação de proximidade e imediatez, duas características inerentes ao cotidiano. Nesta linha, a televisão, a partir de seus dispositivos, vai ser parte da cotidianidade familiar, além de ser um dos elementos que dá forma a ela. Nesse sentido, a temporalidade do cotidiano, como o tempo organizado pela TV, é repetitiva, não estruturada de unidades contáveis, mas de fragmentos²⁵².

Assim sendo, vale pensar que a especificidade da vida diária de cada juventude vai estimular, cada uma, características também específicas na recepção. Ou melhor, nas palavras de Martin-Barbero: “os *habitus de classe* atravessam os usos da televisão, os modos de ver, e se manifestam na organização do tempo e do espaço cotidianos”²⁵³. O cotidiano se diferenciou bastante em cada juventude pesquisada, sendo que duas instâncias são determinantes (cada uma de uma forma) para ambas as juventudes em sua organização do tempo diário: a família e a escola. Entre os alunos da escola pública, outras atividades que se destacaram foram a frequência no trabalho e nos cursos

²⁵¹ Idem. P. 291.

²⁵² Idem. P. 297.

²⁵³ MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. P. 302.

profissionalizantes. Assim, uma aluna da escola pública descreve a sua rotina da seguinte forma:

De segunda, quarta e sexta eu venho à escola de manhã [seu meio de transporte é o ônibus] e depois volto para casa, almoço, assisto televisão: as novelas da tarde [do SBT e da rede Globo] e durmo um pouco²⁵⁴. Na terça e quinta eu saio da escola e vou para o curso na ONG, depois eu volto para casa.²⁵⁵

Os alunos da escola estadual Victor Lacorte que trabalham descreveram que a sua rotina semanal é acordar, ir à escola, trabalhar depois do almoço e voltar no fim da tarde para a casa²⁵⁶. Entre os alunos das escolas particulares, outras instâncias, além da escola e da família, também tiveram protagonismo, tais como cursos extracurriculares de idiomas, instrumentos musicais e academias de ginástica. Em geral, os alunos das escolas particulares são conduzidos de carro pelos pais para irem à escola e realizar as outras atividades estabelecidas, sendo que alguns relataram fazer alguns percursos à pé quando os locais das atividades são próximos das suas residências. Isto demonstra que, em geral, as duas juventudes possuem cotidianos movimentados, mas diferentes entre si, que resultam, por sua vez, em diferentes competências culturais. Segundo Martin-Barbero, “não é somente a classe social que fala nos usos, mas também a competência cultural dos diversos grupos que atravessa as classes, pela via da educação formal, com suas distintas modalidades, mas, sobretudo, pela via dos usos que configuram etnias e culturas regionais”²⁵⁷. Em síntese, é possível afirmar que a competência cultural dos jovens da escola pública está mais associada a capacidade destes jovens de já conduzirem as suas vidas através do enfrentamento de responsabilidades associadas ao trabalho e à família. Os jovens das escolas particulares, por sua vez, possuem competências culturais em relação à educação formal e às possibilidades de deslocamento que ampliam sua experiência cotidiana, seu sentido de mundo.

Sobre isso, vale destacar alguns dados colhidos na pesquisa de campo. Um fato importante é a porcentagem de alunos que têm fluência em outro idioma: 79% dos

²⁵⁴ Neste momento, esta garota descreveu que dorme no período da tarde. Em outra fala ela também revelou que assiste às novelas que são exibidas à noite, como *Passione* da rede Globo.

²⁵⁵ Paula, de 15 anos, aluna da escola estadual Victor Lacorte. Entrevista concedida a esta pesquisa em agosto de 2010.

²⁵⁶ A amostra dos jovens da escola pública consiste apenas em alunos do período matutino.

²⁵⁷ MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. P. 303.

alunos do colégio Neruda, 82% dos alunos do colégio Progresso e 9% dos alunos da escola estadual Victor Lacorte²⁵⁸. Segundo Renato Ortiz, “a globalização declina-se preferencialmente em inglês. Preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”²⁵⁹. O autor escreve o artigo com o foco na análise do uso e do privilégio do inglês nas Ciências Sociais, mas é possível entender a afirmação do autor para compreender que a fluência em outro idioma – sobretudo o inglês- no momento de modernidade-mundo é algo que aumenta as possibilidades de acesso aos conteúdos que os meios tecnológicos de informações oferecem. Esta diferença de possibilidades entre as duas juventudes também acontece em relação às viagens internacionais. Em comparação com os alunos da escola pública, muito mais alunos das escolas particulares já tiveram a oportunidade de realizar viagens internacionais. Enquanto 52% dos alunos do colégio Neruda e 26% dos alunos do colégio Progresso tiveram a oportunidade de realizar viagens internacionais, apenas 2% (equivale a 2 pessoas) dos alunos da escola pública tiveram essa experiência²⁶⁰.

A construção do cotidiano dos jovens pesquisados, assim como as competências culturais estabelecidas em cada juventude, vão se relacionar não apenas com a forma como a televisão se apresenta no dia-a-dia de cada esfera cultural, mas também com os usos da internet. No que diz respeito à televisão, dentre os jovens entrevistados nesta pesquisa, os que declararam assistir mais a este meio de comunicação são os alunos da escola estadual, sendo que quase 51%²⁶¹ dos alunos preferem a televisão à internet e a maioria (41%) diz que assiste a TV de 2h a 4h diariamente²⁶². Em geral, os jovens da escola pública declararam assistir mais à televisão aberta e entre os programas citados estão: as novelas da Globo e do SBT, além do programa de jornalismo policial do SBT chamado “B.O.” -que tem como notícias apenas crimes de destaque nacional – e programas esportivos como a “Gazeta Esportiva”. As entrevistas revelaram que os jovens da escola pública costumam assistir à televisão acompanhados pelos pais ou pelos irmãos, o que denota que este meio de comunicação se constitui como parte importante do cotidiano familiar, ou em outros termos, a temporalidade do cotidiano familiar, em vários momentos, se mistura com a temporalidade fornecida pela televisão.

²⁵⁸ Esses dados estão na tabela 11.

²⁵⁹ ORTIZ, R. *As ciências sociais e o inglês*. RBCS Vol. 19 n°. 54 fevereiro/2004. P.5.

²⁶⁰ Esses dados estão na tabela 13.

²⁶¹ Esse dado está presente na tabela 7.

²⁶² Esse dado está na tabela 8.

Quando perguntados sobre por que gostam de assistir à TV, estes alunos justificam que, para eles, a televisão é divertida, cheia de novidades. Apenas uma garota desta escola afirmou que achava que a televisão não exibia programas interessantes²⁶³.

As novelas- principalmente entre as meninas- foram as mais citadas como o entretenimento preferido na televisão, tanto nas entrevistas como nos questionários. Este dado é importante para analisar a penetração da televisão no cotidiano desses jovens e nas formas de assimilação deste meio de comunicação, sobretudo porque as novelas sempre tratam de questões familiares e amorosas que colocam os sujeitos, com suas relações cotidianas, em diálogo com o mundo da televisão. Rita, aluna da escola pública, ao ser perguntada sobre o que assiste na televisão, informou que gosta principalmente de assistir às novelas da Globo e comentou os últimos acontecimentos da novela preferida:

*Eu gosto de novela. Adoro ficar falando mal dos outros da novela. Você viu a novela agora? Aquela novela só tem traição só, aquela novela das nove. A Favorita! Gente, aquele autor tá doido, só tem traição naquela novela! Mas eu gosto de novela!*²⁶⁴

Esta garota tinha 17 anos e disse que, apesar de achar absurdo e ficar com raiva das traições e dos planos de vingança dos antagonistas das novelas, se divertia muito com estas histórias, principalmente porque depois podia criticar alguns personagens para as amigas e os familiares. Segundo Heloísa Buarque de Almeida²⁶⁵, a novela permite que o receptor se aproxime ou se distancie de um ou de outro personagem, isto faz com que espectadores revisem seus padrões ligados aos relacionamentos sexuais e entre pais e filhos, homens e mulheres, o que provoca um processo reflexivo entre esses sujeitos. Além deste aspecto reflexivo, a autora destaca uma característica da novela que está no âmbito afetivo: ao se fixar em emoções que são reais e que estão em jogo na vida social, as novelas despertam nos sujeitos uma sensação de realidade a respeito das relações afetivas exibidas nas tramas. Ou seja, esse efeito não provém da assimilação de

²⁶³ Esta jovem de 16 anos (identificada neste trabalho como Adriana) disse que ficava praticamente o dia inteiro no MSN conversando com amigos e parentes que moravam em uma cidade do interior no Paraná. Ela se mudou para Araraquara para se casar e não conhecia ninguém na Cidade além do marido. Durante a entrevista, ao ser perguntada sobre os lugares que frequenta, essa menina informou que o marido não permitia que ela saísse de casa, mesmo se fosse com ele.

²⁶⁴ Depoimento de Rita, aluna da escola pública, concedido a esta pesquisa em outubro de 2008.

²⁶⁵ ALMEIDA, H.B. de. *Telenovela, consumo e gênero*. "Muito mais coisas". Bauru, SP. Edusc, 2003.

uma história realista ou descritiva, mas de emoções encenadas que são vivenciadas na vida cotidiana.

Outra característica importante das telenovelas refere-se ao tempo dedicado à publicidade, que apresenta uma série de bens e serviços, fato que deixa o sujeito familiarizado com mundos diversos, presentes nos contextos das narrativas, e estilos de vida que constituem os personagens. Esta autora afirma que tanto o rádio como a televisão provocaram mudanças no padrão de representações sociais do indivíduo e nos padrões de consumo, pois há uma relação estreita entre o desenvolvimento da televisão e da publicidade no Brasil. A publicidade e o entretenimento estiveram sempre juntos na história da televisão brasileira. No início, os anúncios eram mais presentes na programação através dos “programas de patrocinadores”, fazendo com que os anunciantes participassem diretamente na criação dos programas televisivos. Como aponta José Mario Ortiz Ramos: “a telenovela diária dos anos 60 mostra essa vinculação estreita da ficção com os anunciantes, e foi decisiva a participação de uma empresa como a Colgate-Palmolive na produção do gênero”²⁶⁶. Na década de 70 a Globo passa a adotar o modelo de venda de audiência, instaurado no final dos anos 50 nos Estados Unidos, que, ao invés de vender a programação, vendia tempo de comercial. Por meio do “sistema de módulos”, o qual consistia em módulos de tempo da programação que eram delimitados de acordo com uma homogeneidade de gêneros/conteúdos de audiência, a emissora passa a ter uma facilidade de controle da demanda publicitária e põe em prática as pesquisas de mercado que começavam a trabalhar com o conceito de “público-alvo”. A publicidade passa, então, a ser organizada de acordo com conteúdos segmentados para cada audiência, a qual receberá informações sobre diversos bens e serviços e também das tipificações de estilos de vida que organizam o mercado.

Há, no entanto, uma percepção, uma diferenciação, no âmbito da publicidade, sobre quem é considerado espectador e consumidor. Como expõe Heloísa Buarque de Almeida, os consumidores de baixa renda, através dos anúncios e das novelas sabem o que gostariam de consumir, mesmo que não tenham acesso aos bens e mesmo que tenham sido desconsiderados na feitura das propagandas²⁶⁷. Este universo de consumidores potenciais aparentemente excluídos constitui, no entanto, uma massa de consumidores mesmo que com poder de compra baixo. No âmbito do consumo está o

²⁶⁶ RAMOS, José M. Ortiz. *Cinema, Televisão e Publicidade: cultura popular de massa no Brasil nos anos: 1970-1980*. São Paulo: Annablume, 2004. P.42.

²⁶⁷ ALMEIDA, H. B. de. *Telenovela, consumo e gênero*. “Muito mais coisas”. Bauru, SP: Edusc, 2003. P.105.

lazer, que se constitui como uma preferência distintiva, o qual, entendido em conjunto com a recepção da mídia, permite capturar o espaço social dos *estilos de vida* de cada juventude. Assim sendo, as respostas capturadas nos questionários demonstraram que o lugar/lazer preferido de ambas as juventudes é freqüentar festas (Colégio Neruda: 50,9%; Colégio Progresso: 50,9%, Escola Estadual Victor Lacorte: 51,8%). O segundo lugar/preferido destoou entre as três escolas, sendo que 20,8% dos alunos do colégio Neruda preferem viagens, 17,5% dos alunos do colégio Progresso preferem ir ao Cinema e entre os alunos da escola pública dois itens ficaram empatados: ir à casa de parentes (12,9%) e ir à Igreja (12,9%)²⁶⁸. Vale assinalar que esta preferência pela Igreja entre os alunos da escola pública é estimulada pelos evangélicos que são 17,6%²⁶⁹ nesta escola e, entre eles, 60%²⁷⁰ forneceram a resposta que têm a Igreja como lugar/lazer preferido.

Apesar de haver uma semelhança sobre a preferência de festas entre as duas juventudes, há diferenças nos ambientes freqüentados e nos estilos de festas. Assim, em entrevistas, os alunos das escolas públicas revelaram que freqüentam bailes sertanejos²⁷¹, *baladas* nos clubes 22 de Agosto e 27 de Outubro na Cidade de Araraquara, festas e shows promovidos pela Igreja (Renascer)²⁷². Os alunos das escolas particulares informaram que costumam freqüentar shows de MPB²⁷³, de rock e hard core²⁷⁴, sendo que alguns também freqüentam shows internacionais de música pop, como o show do Bon Jovi (ocorrido em São Paulo em 06/10/2010)²⁷⁵, além de *raves*²⁷⁶. Estas diferenças de gosto entre as duas juventudes estão também no âmbito da recepção da mídia. O gosto, como sugere Boudieu, é uma “propensão e aptidão para a apropriação- material e/ou simbólica - de determinada classe de objetos ou de práticas classificadas e classificantes, [o gosto] é a fórmula geradora que se encontra na origem dos estilos de vida”²⁷⁷. Esta abordagem de Pierre Bourdieu tem como pressuposto a

²⁶⁸ Estes dados estão na tabela 14.

²⁶⁹ Este dado está na tabela 1.

²⁷⁰ Este dado está na tabela 15.

²⁷¹ Declaração fornecida por Emerson, de 17 anos, aluno da Escola Estadual Victor Lacorte. A entrevista foi concedida em agosto de 2010.

²⁷² Declaração fornecida por Lúcia, de 17 anos, aluna da Escola Estadual Victor Lacorte. A entrevista foi concedida em outubro de 2008.

²⁷³ Diego de 17 anos, aluno do colégio Progresso (entrevista concedida em agosto de 2008) e Carla de 16 anos, aluna do Colégio Progresso (entrevista concedida em agosto de 2010).

²⁷⁴ Carla de 16 anos, aluna do Colégio Progresso (entrevista concedida em agosto de 2010).

²⁷⁵ Leandro de 17 anos, aluno do Colégio Neruda. Entrevista concedida em setembro de 2010. Na ocasião o jovem declarou que já havia comprado o ingresso para o show.

²⁷⁶ Leonardo de 17 anos, aluno do colégio Neruda. Entrevista concedida em setembro de 2010.

²⁷⁷ BOURDIEU, P. *A Distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk,

idéia de que o gosto está diretamente relacionado com o *habitus*, raciocínio que pode ser combinado com uma perspectiva de Heloísa Buarque de Almeida, a qual destaca que os signos e os símbolos apresentados na mídia só fazem sentido para determinados grupos porque eles já compartilham de alguma forma os valores disseminados²⁷⁸.

Este aporte teórico permite compreender as diferenças de gostos entre as duas juventudes. Neste sentido, com relação à preferência pelo tipo de mídia, os alunos das escolas particulares em sua grande maioria preferem a internet à TV – apenas 15% dos alunos do Neruda afirmaram que preferem a televisão, como também entre os alunos do colégio Progresso, apenas 15,8% gostam mais deste meio de comunicação²⁷⁹. Além disto, a maioria dos alunos das escolas particulares (Colégio Neruda: 58,5% e Colégio Progresso: 68,4%) declarou que fica diariamente menos de 2h assistindo à TV²⁸⁰. Muitos destes alunos afirmaram que assistem à TV quando não têm mais nada para fazer, ou quando querem descansar.²⁸¹ Diante disso, e também de informações fornecidas em entrevistas, é possível afirmar que o uso da televisão, neste caso, é principalmente individual, ou seja, não há tanto protagonismo da TV no cotidiano familiar destes jovens, como ocorre entre os alunos da escola pública. Ainda assim, mesmo que o uso da televisão por parte destes jovens não seja tão intenso e que seu cotidiano familiar não seja tão marcado pela presença deste meio de comunicação, é evidente que, ao escolherem alguns conteúdos midiáticos de sua preferência, estes jovens demonstram que a televisão é um meio importante na atividade simbólica. A atividade simbólica, por sua vez, é construída pelas características inerentes à posição no espaço social ocupada por cada juventude e, entre essas características, estão as possibilidades de consumo, definidas pelas condições materiais de existência. Nesse sentido, os alunos das escolas particulares apresentam conteúdos mais segmentados de canais provenientes de TVs por assinatura. Vários alunos falaram que gostam de assistir séries norte-americanas como: “House M.D.”²⁸², “The Big Band Theory”²⁸³,

2008. P.165.

²⁷⁸ HALL (1980) *apud* ALMEIDA, H. B. Telenovela, consumo e gênero: “muito mais coisas”. Bauru, SP: EDUSC, 2003. P.36.

²⁷⁹ Esses dados estão na tabela 7.

²⁸⁰ Esses dados estão na tabela 8.

²⁸¹ Marcelo e Fernando, ambos alunos do colégio Progresso e com 17 anos forneceram este depoimento.

As duas entrevistas foram concedidas em dezembro de 2009.

²⁸² Série norte-americana, exibida no Brasil no canal Universal. É uma espécie de Sherlock Holmes da medicina. A ação passa-se num hospital universitário fictício chamado Princeton-Plainsboro Teaching Hospital, na cidade de Princeton no estado de New Jersey, nos Estados Unidos. O protagonista, o médico Gregory House, se destaca pelos diagnósticos inesperados, além de características como ceticismo e comportamento anti-social.

“Friends”²⁸⁴; também citaram canais de notícias como BANDNews; e outro canal chamado TruTV, que transmite operações policiais norte-americanas, entre outros programas. No caso específico dos dados apresentados, está também a possibilidade de acesso a canais por assinatura. Nesse sentido, entre os alunos das escolas particulares, a maioria tem acesso à televisão por assinatura (96% no colégio Neruda e 68% no colégio Progresso) ao passo que para a minoria (27%) dos alunos da escola pública esse serviço é acessível²⁸⁵.

Assim, é possível perceber que os alunos da escola pública gostam e fazem uso principalmente de um conteúdo midiático de grande circulação nacional, ao passo que os alunos das escolas particulares estão mais próximos de filmes e séries televisivas distribuídas mundialmente, cuja transmissão possui circulação mais restrita, limitada aos usuários de TV por assinatura. Isso significa que a primeira juventude se familiariza com um conteúdo que se fixa em um território – no caso, o nacional –, e a segunda juventude mantém maior familiaridade com uma plêiade de conteúdos transnacionalizados. A familiaridade de cada juventude com cada conteúdo midiático acontecerá, portanto, de acordo com o gosto de cada audiência, com a experiência cotidiana e com as possibilidades de consumo. Nesse sentido, a recepção da televisão, além de ser uma atividade situada, ou seja, os conteúdos desta mídia são recebidos por indivíduos situados em contextos sócio-culturais específicos, é também uma atividade de rotina, “no sentido de que é uma parte integrante das atividades constitutivas da vida diária”²⁸⁶. As diferenças de gosto e as possibilidades de consumo descritas são parte essencial do mundo social representado, ou melhor, dos espaços dos estilos de vida, como elabora Pierre Bourdieu²⁸⁷. Assim, os meios de comunicação vão reelaborar o caráter simbólico da vida social, vão reorganizar a informação e reestruturar a forma

²⁸³ Série norte-americana de humor. No Brasil é exibida no canal Warner Bros. O show é sobre dois prodígios da Caltech: um físico teórico (Sheldon) e um físico experimental (Leonard), que moram do outro lado do corredor de uma garota bonita, que é garçonete, mas com aspirações para show-biz (Penny). Os personagens de Leonard e Sheldon são comicamente elaborados através da caricatura de “nerds” e contrastados com as habilidades sociais e o bom-senso de Penny. Howard e Rajesh também são personagens principais, amigos de Leonard e Sheldon, e possuem a mesma caricatura de “nerds”.

²⁸⁴ Série norte-americana de humor. É exibida no canal Warner Bros, mas já foi finalizada em 2004. A sitcom conta a história de 6 amigos que vivem juntos e passam por aventuras e situações engraçadas.

²⁸⁵ Esses dados estão na tabela 10.

²⁸⁶ THOMPSON, J.B. *A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1998. P. 43.

²⁸⁷ No final deste capítulo trabalharei melhor esse argumento.

como os indivíduos se relacionam entre si²⁸⁸, mas de acordo com cada contexto social estruturado.

3.5 – Os usos da internet: uma nova forma de ler.

Segundo Pierre Lévy a internet é um “objeto comum, dinâmico, construído, ou pelo menos alimentado, por todos os que o utilizam.”²⁸⁹ O conceito de objeto deve ser definido como mediador de inteligência coletiva, que circula e marca as relações entre os homens porque encontra-se nas mãos de todos, simultaneamente e alternadamente. Essas características do objeto fazem com que ele possa ser alterado através da inscrição da ação no objeto, assim, “o objeto permite não apenas levar o todo até o indivíduo, mas também implicar o indivíduo no todo”²⁹⁰. Segundo o autor, seria possível contar a história da humanidade como um constante surgimento de objetos, que estão, por sua vez, sempre associados a uma dinâmica social. Através de características como a mediação de competências, transmissão de memória coletiva, os objetos sempre permitiram ao homem fazer uma ligação do mundo físico com os aspectos íntimos de sua subjetividade²⁹¹.

Manuel Castells em *A Galáxia da Internet* também define, como argumento central, que a internet é antes de tudo uma criação social. Nesse sentido, a história deste meio de comunicação mostra como sua construção e modificação foram provocadas pelo uso social que se faz dele. A internet teve seus primeiros passos na década de 1960 nos Estados Unidos, durante a Guerra Fria, em um momento em que a conquista do espaço pela União Soviética motivou a elaboração de comunicação em rede entre os militares americanos. Com o projeto nomeado ARPANET, os militares tinham como prioridade a defesa da informação. Na década de 1990, este sistema começava a se tornar permeável e perde a sua função para os militares. Neste momento a internet passa para o domínio dos civis e, a partir disso, as mudanças são constantes e intensas. Nestes vinte anos a internet se constitui como um meio de comunicação global e passa a fazer parte, de forma implacável, do cotidiano das pessoas, mesmo daquelas que não fazem idéia do quanto as suas vidas já estão entrelaçadas pela rede produzida pela internet.

²⁸⁸ THOMPSON, J.B. A mídia e a modernidade. Uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: vozes, 1998. P. 19.

²⁸⁹ LÉVY, P. O que é o virtual? São Paulo, Ed, 34, 1996, P. 128.

²⁹⁰ Idem.

²⁹¹ Idem. 133.

Isso significa dizer que, hoje em dia, quase a totalidade das pessoas está implicada, mesmo que indiretamente, neste sistema de comunicação global, que é imprescindível como instrumento de unificação dos negócios e da sociedade. É importante destacar que os usuários foram parte fundamental deste processo de desenvolvimento, pois foram, através do uso, adaptando aos seus contextos e necessidades a internet, seja através da ilustração das informações em tempo real, de modificações técnicas, enfim, de uma multiplicidade de ações relacionadas com o aprimoramento do próprio uso.

Dessa forma, embora a internet seja um meio de comunicação global, “seu uso e sua realidade em evolução são produto da ação humana sob as condições específicas da história diferencial”²⁹². Assim, nesta pesquisa foi possível percebermos que os usos da internet são muito diferentes entre contextos sociais distintos, relativos às duas juventudes pesquisadas. A maioria dos alunos das escolas particulares declarou que prefere usar a internet à televisão (colégio Neruda 84% e Colégio Progresso 80%)²⁹³. Em entrevistas, estes jovens afirmaram que acham a televisão monótona às vezes, ao passo que na internet eles podem acessar vídeos, músicas, informações e conversar com os amigos no momento em que acharem melhor. As entrevistas realizadas revelaram uma grande diversidade de usos da internet por parte desses jovens²⁹⁴. Lívia, uma garota de 15 anos, que estuda no colégio Progresso, afirmou que gosta tanto de ficar na internet, que às vezes tem o uso controlado pelos pais. Ela acessa sites de relacionamento (também conhecidos como redes sociais), blogs sobre beleza, vídeos de músicas e séries que passam na televisão.²⁹⁵ Leandro, de 17 anos, aluno do colégio Neruda, informou que, além de conversar com os amigos por MSN, pesquisa jogos de videogames e lançamentos de aparelhos eletrônicos (computadores, celulares) e costuma comprá-los pela internet.²⁹⁶ Fernando, aluno do colégio Progresso, 17 anos, toca bateria e declarou que acessa a internet para – além de conversar com os amigos – buscar músicas e cifras de música.²⁹⁷ Ou seja, em geral os jovens dessas escolas demonstraram que utilizam bastante a internet para se comunicarem com amigos que estão distantes e com os que convivem cotidianamente e, além disso, acessam sites de acordo com seus interesses e gostos. Assim, o uso da internet por esses jovens permite

²⁹² CASTELLS, M. *A Galáxia da internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003. P.12.

²⁹³ Esses dados estão na tabela 7.

²⁹⁴ Os dados formam uma síntese a partir das entrevistas, ou seja, cada aluno descrito a seguir deu depoimentos ao longo das entrevistas que foram sintetizados.

²⁹⁵ Depoimento de Lívia, concedido em dezembro de 2010.

²⁹⁶ Depoimento de Leandro, concedido em setembro de 2010.

²⁹⁷ Depoimento de Fernando, concedido em dezembro de 2009.

com que as informações se ampliem muito além dos encontros diários e dos acontecimentos locais, algo que modifica a compreensão do mundo e dos eventos, ampliando a experiência cotidiana.

Nestor Garcia Canclini, em seu livro *Leitores, espectadores e internautas*, ao fazer uma análise das mudanças que a globalização proporciona na sociabilidade e nos campos da comunicação, expõe que “ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores”²⁹⁸. Certamente, para os alunos das escolas particulares, o uso da internet amplia a possibilidade de leitura e também de acessos a conteúdos que são exibidos na televisão. Estas possibilidades, que são evidenciadas nos acessos supracitados, também podem ser vistas nos usos que outros jovens entrevistados destas escolas fazem da internet. Nos momentos de pesquisa de campo no colégio Progresso, foi possível acompanhar que Diego mostrava para seus colegas e para os professores resultados de consultas que fez na internet sobre as formas pelas quais os homossexuais foram sendo percebidos na História.²⁹⁹ Em entrevista, Carla, aluna do colégio Progresso relatou que usa a internet para realizar pesquisas da escola além de assistir a vídeos (que passam também na televisão) e a vídeos pelo site *You Tube*³⁰⁰. Já Fernando, aluno do colégio Neruda relatou que além de fazer usos das redes sociais como MSN, Orkut e Facebook, também consulta resultados de futebol e acessa notícias no portal UOL.³⁰¹ Natália, por sua vez, aluna do colégio Neruda, revelou que gosta de assistir a vídeos no site *You Tube* e utilizar as redes sociais como MSN, Orkut e Facebook.³⁰² Este conjunto de conteúdos, que estão também relacionados aos conteúdos da televisão e do âmbito da leitura, podem ser acessados a qualquer hora do dia. Esta característica deste meio remete à idéia de que a internet não possui uma temporalidade através de uma programação repetitiva, como se dá na televisão, a qual se combina com o tempo também repetitivo da cotidianidade familiar.

Estas diferenças - tanto no uso como na forma de influência no cotidiano – entre a televisão e a internet, têm como consequência diferenças nas relações entre emissor e receptor que cada meio de comunicação proporciona. Lúcia Santaella, autora do livro *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*, expõe que o receptor, na internet, se relaciona de forma diferente com as mensagens produzidas por este meio.

²⁹⁸ Idem. P.54.

²⁹⁹ Diego de 17 anos, aluno do colégio Progresso. Entrevista concedida em agosto de 2008.

³⁰⁰ Carla de 16 anos, aluna do Colégio Progresso. Entrevista concedida em dezembro de 2009.

³⁰¹ Fernando de 17 anos, aluno do Colégio Neruda. Entrevista concedida em setembro de 2010.

³⁰² Natália de 17 anos, aluna do Colégio Neruda. Entrevista concedida em outubro de 2010.

Segundo a autora, com a internet “o receptor não está mais em posição de recepção clássica. A mensagem só toma todo o seu significado sob a sua intervenção. Ele se torna de certa maneira criador”³⁰³. Assim, há um novo contexto em que o emissor “não emite mais mensagens, mas constrói um sistema com rotas de navegação e conexões”³⁰⁴. Ou seja, com a internet, o receptor constitui parte importante no processo de emissão, enquanto que o emissor tem a função básica de construir e fornecer sistemas de navegação. Neste âmbito, Canclini contribui para pensar a diferença de consumo e uso da internet, ao avaliar que “o consumidor de televisão, da televisão pré-digital, era menos ativo do que o usuário de internet, que tem mais recursos para trabalhar na edição de materiais, interromper e selecionar, ir e voltar.”³⁰⁵

Estas características demonstram que a internet é meio de comunicação em que uso implica em um repertório cultivado de informações, interesses e saberes, tanto fornecidos por uma educação formal como referentes ao acesso à tecnologia. Sobre isto, fica claro que os alunos das escolas particulares possuem este repertório de saberes devido tanto às estratégias por parte das famílias de reprodução de um capital cultural tanto pelas possibilidades materiais de existência que os colocam em um contato maior com as inovações tecnológicas. Este conjunto de informações e deduções explicam o fato de que uma parcela significativamente menor dos jovens da escola pública (40%) afirmou que prefere a internet³⁰⁶. O tempo de uso diário da internet diferenciou um pouco entre as duas juventudes: uma parcela maior dos alunos das escolas particulares declarou ficar entre 2h a 4h diárias (colégio Neruda 43%, colégio Progresso 35% e escola estadual Victor Lacorte 22%)³⁰⁷. A maioria dos alunos da escola pública declarou usar a internet por menos de 2h diárias (52%)³⁰⁸. Além disso, as entrevistas mostraram que estes jovens da escola pública usam a internet basicamente para conversar com amigos pelo MSN ou pelo Orkut. Pedro, um garoto de 15 anos, aluno da escola estadual Victor lacorte, quando perguntado sobre o que achava da televisão e da internet, declarou o seguinte:

³⁰³ MARCHAND, M. *Les paradis informationel: Du Minitel aux services de communication du futur*. Paris: Masson, 1987. *Apud* SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Paulus, 2004. P. 162.

³⁰⁴ Idem. P.163.

³⁰⁵ CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo, Iluminuras, 2008. P.52.

³⁰⁶ Esse dado está na tabela 7.

³⁰⁷ Esses dados estão na tabela 8.

³⁰⁸ Esse dado está na tabela 8.

*Gosto mais de televisão do que de internet, porque na televisão tem mais coisas do que na internet. Na internet dá só para conversar com os amigos.*³⁰⁹

Vários alunos desta escola fizeram declarações parecidas com esta, o que demonstra que eles não acessam e talvez não saibam acessar muitos dos conteúdos presentes na internet. Ou seja, os dados demonstram que, apesar dos jovens da escola pública terem acesso a um meio de comunicação global, eles apenas o utilizam para reforçar os contatos locais. Evidentemente, a potencialização do uso da internet está ligada à bagagem cultural e ao repertório cultivado do usuário, o que reforça o argumento, reiterado ao longo do trabalho, de que a recepção é uma atividade situada porque o uso e também o efeito na vida social do meio de comunicação estará associada às disposições culturais do agente. Esta constatação não exclui o fato, todavia, de que os alunos da escola pública fazem uso da interatividade que a internet proporciona, através principalmente das redes sociais. Este uso proporciona ao internauta, como bem elaborou Lúcia Santaella, “mudar de identidade e de papel numa multiplicidade de pontos de vista”³¹⁰, algo que outros meios de comunicação nunca tornaram possível. Este aspecto inovador faz brotar a questão sobre quais os efeitos na sociabilidade, no cotidiano e nas identidades que a internet pode construir. Ao enfrentar esta questão, Manuel Castells faz a seguinte análise sobre a interação social pela internet:

Contrariando alegações de que a internet seria ou uma fonte de comunitarismo renovado ou uma causa de alienação do mundo real, a interação social na internet não parece ter um efeito direto sobre a configuração da vida cotidiana em geral, exceto por adicionar interação on-line às relações sociais existentes. (...) O estudo da sociabilidade na/sobre/com a Internet deve ser situado no contexto de transformações dos padrões de sociabilidade em nossa sociedade. Isso não significa menosprezar a importância do meio tecnológico, mas inserir seus efeitos específicos na evolução geral dos padrões de interação social e em sua relação com os suportes materiais dessa interação: espaço, organizações e tecnologias da comunicação.³¹¹

³⁰⁹ Depoimento de Pedro de 15 anos da escola estadual Victor Lacorte concedido em agosto de 2010.

³¹⁰ GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002. P.31.

³¹¹ CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003. PP.100-105.

Este autor contribui ao destacar que a internet, como qualquer outro meio de comunicação, está inserida em uma rede que envolve tanto organizações, tecnologias, como atividades simbólicas e que, em consequência, o estudo dos seus efeitos na sociabilidade e no cotidiano deve levar em conta este contexto. Vale destacar, portanto, que a tecnologia está em constante mudança, o que tem como resultado, entre outras coisas, mudanças nas formas de usar os meios de comunicação. Outrossim, ao se lançar inovações, as criações anteriores tornam-se mais acessíveis, fato que não acaba com a parcela de excluídos deste processo, mas torna possível que pessoas com baixo poder de compra façam uso, mesmo que tardio, da tecnologia. Neste âmbito, fica claro que há uma tendência na qual os modelos de computadores se tornam cada vez mais portáteis e, ao mesmo tempo, concentram diversos equipamentos tais como: televisão, telefone, câmera, console de jogos, entre outros. Estas transformações tendem a fazer da navegação na internet algo cada vez mais comum e dinâmico.

Ou seja, em meio a todas essas mudanças permanece o uso da internet. Concentrando-se neste viés de pensamento, Lúcia Santaella faz a seguinte análise:

Assim, o que deve permanecer, em meio a todas essas mudanças que virão, é aquilo que chamo de leitor imersivo. Mesmo que as interfaces mudem, o leitor imersivo continuará existindo, pois navegar significa movimentar-se física e mentalmente em uma miríade de signos, em ambientes informacionais e simulados.³¹²

A autora classifica como leitor imersivo aquele que “começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade”³¹³, ou seja, a partir dos novos estímulos referentes à integração global da comunicação dada pela internet, surge o leitor imersivo com uma nova sensibilidade e uma nova forma de ler. Obviamente que esta nova forma de leitura não exclui outros tipos desta atividade, pois, como afirma Santaella, “não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana”³¹⁴. Esta autora parte do pressuposto de que leitura não se refere apenas à leitura linear de seqüências fixas através da apropriação de um livro, mas também pode significar leitura

³¹² SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004. P.184.

³¹³ Idem. P. 19.

³¹⁴ Idem.

de imagens fixas ou animadas, ou de luzes, sinalizações e signos do ambiente urbano³¹⁵. A figura do leitor imersivo, elaborada pela autora, tem uma sensibilidade perceptiva que foi sendo criada primeiramente através do leitor de imagens, fragmentos e cores da vida urbana. Mais especificamente, aquela sensibilidade detectada por Walter Benjamin do homem na multidão possibilitou um repertório para a leitura da internet, que é ao mesmo tempo uma escritura. Santaella torna claro como é estabelecida esta leitura. Segundo ela,

A leitura orientada hipermediaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para outro, juntando fragmentos que vão se reunindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor.³¹⁶

Assim, esta é a nova forma de ler inaugurada pelo uso que a internet traz, que inclui diferentes estilos de navegação, os quais podem ser associados com os dois tipos de uso das juventudes pesquisadas. Ao classificar três estilos de navegação – o internauta errante, o internauta detetive e o internauta previdente – Santaella constrói um aporte que possibilita que se inclua tanto os jovens das escolas particulares como os jovens da escola pública neste movimento que tem uma nova forma de ler como base. Assim, os três estilos de navegação podem ser descritos da seguinte forma: o internauta errante utiliza a internet adivinhando, sem apoiar-se na memória e em regras pré-determinadas, mas pode conseguir, através disto, um divertimento, um prazer descompromissado; o internauta detetive faz uso da internet com muita disciplina seguindo trilhas apreendidas e vai conseguindo, com isso, se adaptar; o internauta previdente já passou por um processo de aprendizagem e navega com familiaridade seguindo uma lógica da previsibilidade.³¹⁷ Segundo a autora, é possível fazer um paralelo do estilo de navegação com o tipo de usuário, ou seja, o internauta errante se combina com o usuário novato, o internauta detetive se combina com o usuário leigo e o internauta previdente se combina com o usuário experto. Tendo como base esta teoria é

³¹⁵ Idem. PP.174-175.

³¹⁶ Idem. P.175.

³¹⁷ Idem. PP.178-180.

possível sugerir que os estudantes das escolas particulares por terem apresentado mais conteúdos acessados e mais familiaridade com a internet tendem se encaixar no perfil de usuário experto, tendo como estilo de navegação uma lógica previdente. Os alunos da escola pública, por terem declarado que utilizam apenas as redes sociais e demonstrado um distanciamento com a lógica do uso na web, podem ser classificados como usuários novatos, os quais têm um estilo de navegação errante.

Estes estilos delimitados podem, obviamente, se combinar em um mesmo usuário. Esta combinação parece ser, na verdade, a forma ideal de um leitor imersivo, que, segundo Santaella, deveria ser aquela figura que “não se entregue às rotinas sem a imaginação do previdente, mas se abra para as surpresas, entregue-se às errâncias para poder voltar a vestir a roupagem do detetive, farejando pistas”³¹⁸, ou seja, que cultive uma certa desorientação que faça com que o leitor “não perca de vista sua posição de explorador, cúmplice e co-criador”³¹⁹. Assim, esta nova forma de leitura que é também criação está presente em ambas as juventudes e tudo indica que ficará cada vez mais sedimentada, mas não se deve perder de vista que cada repertório conduzirá formas específicas de uso e, portanto, de criação. Ou seja, a internet, através de seu fluxo, de sua forma labiríntica, deixa sua marca na percepção do agente, que irá fazer sua inscrição neste meio de comunicação diante das suas competências culturais e de seu conjunto de saberes.

³¹⁸ Idem. P.180.

³¹⁹ Idem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apontar as diferentes temporalidades das duas instâncias socializadoras, mídia e escola, e buscar nos jovens a estruturação social a partir delas, este trabalho teve como questão de fundo pensar o sistema de valores e a dinâmica dos mesmos no mundo contemporâneo. Diante disto, demonstrou-se a relevância, para a identidade social dos jovens, da família, da religião e da escola, sobretudo porque estes elementos expressam o lugar no espaço social destes jovens e promovem a articulação (no caso deste objeto de pesquisa) de processos residuais e processos emergentes. Ainda, reconheceu-se que a mídia – televisão e internet, neste caso – se constitui como um fator relevante para pensar a cultura contemporânea e, a partir disto, buscou-se tratar das formas como esta instância se insere no processo de construção social.

Percebe-se que desde a criação do texto impresso, ou mesmo do sinal eletrônico, os meios de comunicação possibilitaram mudanças relativas ao acesso da informação e da tecnologia para a comunicação, o que, por sua vez, diversifica as bases materiais, modifica o conhecimento, a percepção do mundo, de distância, algo que remete à idéia de que a mídia é um dos meios nos quais se permite com que a tecnologia modifique a sociedade em seu aspecto estrutural. Entretanto, como bem coloca Octavio Ianni, utilizado neste trabalho para dar sustentação à problemática, os sistemas de valores se modificam de forma mais lenta e dolorosa do que as inovações tecnológicas. Na verdade, são lógicas e dinâmicas distintas, pois, se por um lado, a ciência e a técnica constroem uma dinâmica fluida no âmbito das tecnologias, as quais vão sendo descartadas na medida em que se criam outras mais velozes, portáteis, compactas, por outro, o sistema de valores sempre mistura processos residuais e emergentes, como se verificou no quadro de valores dos jovens estudantes.

A partir desta constatação é que se considera o aspecto supra-estrutural da mídia, o qual pode ser descrito por fazer circular mensagens, valores, os quais provocam um processo reflexivo, que deve ser compreendido como um movimento dialético entre o *self* e sistemas especializados/instituições. Vale reiterar que este aspecto dos meios de comunicação não altera substancialmente as bases valorativas da sociedade, as quais são construídas a partir do *habitus*, que, por sua vez, é gerado diante da estrutura social. Antes de adentrar nos temas referentes a Pierre Bourdieu, é importante frisar que estes dois aspectos da mídia encontram um elo através da percepção do risco, o qual é gerado diante da constatação de que a ciência e a tecnologia têm dois gumes, pois ao mesmo

tempo em que podem trazer benefícios, também podem gerar perigos e catástrofes. Diante desta percepção, o risco se configura como motor do movimento reflexivo, tanto do *self*, quanto de instituições e dos sistemas especializados.

Heloísa Buarque de Almeida faz uso do conceito de processo reflexivo, trabalhado por Anthony Giddens, e ajuda a perceber que os temas, as ficções trazidas pelas novelas desencadeiam comentários e reflexões que fazem comparar a novela com a vida cotidiana e, conseqüentemente, a última sempre passa por uma revisão. Estas reflexões, como bem demonstra a autora e como percebemos nos dados da pesquisa de campo aqui elaborada, sempre se desenrolam à luz das crenças, experiências geradas a partir do *habitus*. Ou seja, foi possível confirmar que a atividade simbólica é constituída a partir das propriedades e das distribuições do mundo social, ou melhor, ela se organiza de acordo com a lógica da diferença. Neste sentido, as diferenças de *habitus* entre as duas juventudes, tão enfatizadas neste trabalho, são fundamentais para se compreender a centralidade do *habitus* na reprodução de atividades sociais. Como elabora Bourdieu,

tendo em mente (...) o fato de que os esquemas geradores *habitus* aplicam-se, por simples transferência, aos mais diferentes domínios da prática, compreende-se imediatamente que as práticas ou os bens que estão associados às diferentes classes (...) organizam segundo estruturas de oposição.³²⁰

Com isto, buscou-se demonstrar que a estruturação social tem um ponto de origem, pois, a partir dele, as múltiplas práticas que podem ser geradas na relação com o campo, serão portadoras de uma visão de mundo social apreendida na atividade simbólica elaborada diante das distribuições e propriedades inerentes a este mundo. Com esta abordagem, evidenciou-se que a família, a religião e a escola têm um lugar privilegiado de construção da percepção do mundo social e, mesmo que se constituam como um todo coerente que dá lugar a atitudes mais fixas, isto não contradiz necessariamente a assimilação de processos emergentes, como foi possível notar na juventude das escolas particulares pesquisadas, a qual reúne estes dois aspectos de forma mais intensa que a juventude da escola pública. Para ilustrar, a juventude que estuda nas escolas particulares pesquisadas (Colégio Pablo Neruda e Colégio Progresso) possui disposições culturais ligadas a capitais simbólicos que definem, segundo os

³²⁰ BOURDIEU, P. *A Distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. P.167.

discursos e costumes relatados, uma conduta adequada- de acordo com suas visões de mundo-, a qual está relacionada com um cálculo das probabilidades de ganhos. No caso específico desta pesquisa, estes ganhos estão relacionados à vida profissional, acadêmica e familiar destes jovens. As tradições detectadas estão contidas nos capitais simbólicos e, por isso, e também pelo fato de fornecerem segurança ontológica, estão inseridas nas estratégias de reprodução das famílias pesquisadas. As estratégias de reprodução não excluem, como foi destacado ao longo do capítulo II, a incorporação das transformações da intimidade, de uma lógica competitiva na educação e, obviamente, do uso e assimilação da televisão e da internet – abordados no capítulo III, os quais combinados formam uma dinâmica reflexiva. Os elementos que geram esta dinâmica atingem as duas juventudes de diferentes formas, ou seja, os jovens da escola pública estão incluídos neste processo reflexivo da modernidade, mas com diferenças substanciais nas condições materiais, nos objetivos futuros e, em consequência, na visão de mundo social.

Todo este painel demonstra que, como coloca Giddens, a estrutura não tem existência sem o conhecimento que os agentes possuem a respeito do que fazem em sua atividade cotidiana.³²¹ Esta abordagem de Giddens é trazida para o trabalho porque ela permite compreender, além do *habitus* e das disposições culturais, que a ação cotidiana dos jovens reforça tanto as identidades como as estruturas. Com isto, busca-se apreender o *habitus* inserido na história, como o próprio Pierre Bourdieu sugere e, mais do que isto, pretende-se reforçar a idéia de que principalmente na modernidade, com suas instituições, sistemas especializados e objetos culturais, o sistema de valores dos sujeitos tem relação direta com os contornos da História.

Em síntese, percebe-se que entre estes jovens há uma construção do eu que fornece um sentido de coerência e, portanto, de segurança ontológica, mesmo que o mundo imponha mudanças não previstas. Esta dinâmica permite demonstrar que, como elabora Giddens

A história humana é criada por atividades intencionais, mas não constitui um projeto deliberado; ela se esquiva persistentemente dos esforços para colocá-la sob direção consciente. Contudo, essas tentativas são continuamente feitas por seres humanos, que agem sob a ameaça e a

³²¹ Idem. P. 31.

promessa da circunstância de serem únicas criaturas que fazem sua “história” no conhecimento deste fato.³²²

Com isto posto, reitera-se o entrelaçamento de temporalidades no mundo contemporâneo, que dão o tom da estruturação social e conseqüentemente demonstram a dinâmica da modernidade reflexiva, feita de processos residuais e processos emergentes, que muitas vezes podem ser contraditórios e conflitantes, mas que no objeto desta pesquisa se articulam pacificamente. Ainda, vale salientar que para perceber este movimento intenso entre o *self* e os sistemas abstratos/instituições, típico da modernidade, a abordagem sobre a instituição escolar não poderia ser outra senão aquela que a identifica como produtora de *habitus* e parte constitutiva de tradições, assim como o estudo sobre a TV e a internet, que se estabelece em dois aspectos importantes, é salutar que se parta da cultura, das mediações, da *trama*.

³²² GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 2003. P. 32.

ANEXOS

ANEXO I

FOTOS DO COLÉGIO PROGRESSO



FACHADA DO COLÉGIO PROGRESSO



CAPELA DO COLÉGIO



PÁTIO



GINÁSIO

ANEXO II - TABELAS

TABELA 1: RELIGIÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E. VICTOR LACORTE	
RELIGIÃO	NÃO TEM RELIGIÃO	9 17,0%	6 10,5%	13 15,3%	28 14,4%
	CATÓLICA	36 67,9%	40 70,2%	45 52,9%	121 62,1%
	ESPÍRITA	5 9,4%	6 10,5%	2 2,4%	13 6,7%
	EVANGÉLICA	2 3,8%	3 5,3%	15 17,6%	20 10,3%
	MÓRMON	0 0,0%	0 0,0%	1 1,2%	1 0,5%
	NÃO RESPONDEU	1 1,9%	2 3,5%	9 10,6%	12 6,2%
	Total	53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 2: OPINIÃO SOBRE CERIMONIAS RELIGIOSAS DAS TRÊS ESCOLAS PESQUISADAS

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E. VICTOR LACORTE	
OPINIAO SOBRE CERIMONIAS RELIGIOSAS	IMPORTANTES	18 34,0%	25 43,9%	39 45,9%	82 42,1%
	MUITO IMPORTANTES	17 32,1%	16 28,1%	34 40,0%	67 34,4%
	NADA IMPORTANTES	5 9,4%	6 10,5%	5 5,9%	16 8,2%
	POUCO IMPORTANTES	13 24,5%	10 17,5%	7 8,2%	30 15,4%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 3: OPINIÃO SOBRE VALORES FAMILIARES REFOEÇADOS PELA ESCOLA

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E. VICTOR LACORTE	
VALORES FAMILIARES PELA ESCOLA	NÃO	15 28,3%	6 10,5%	35 41,2%	56 28,7%
	SIM	38 71,7%	51 89,5%	50 58,8%	139 71,3%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 4: OPINIÃO SOBRE VALORES RELIGIOSOS REFORÇADOS PELA ESCOLA

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E. VICTOR LACORTE	
VALORES RELIGIOSOS PELA ESCOLA	SIM	7 13,2%	18 31,6%	16 18,8%	41 21,0%
	NÃO	46 86,8%	39 68,4%	68 80,0%	153 78,5%
	Não respondeu	0 0,0%	0 0,0%	1 1,2%	1 0,5%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 5: ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS

		ESCOLA			Total
		PROGRESSO	NERUDA	E. VICTOR LACORTE	
ESTUDOU EM OUTRA ESCOLA	NÃO ESTUDOU EM OUTRA ESCOLA	22 40,7%	0 0,0%	6 7,9%	28 15,3%
	PARTICULAR COM VÍNCULO RELIGIOSO	2 3,7%	24 45,3%	1 1,3%	27 14,8%
	PARTICULAR LEIGA	20 37,0%	29 54,7%	0 ,0%	49 26,8%
	PÚBLICA	10 18,5%	0 0,0%	68 89,5%	78 42,6%
	Não respondeu	0 0,0%	0 0,0%	1 1,3%	1 0,5%
Total		54 100,0%	53 100,0%	76 100,0%	183 100,0%

TABELA 6: OBJETIVO FUTURO SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		PROGRESSO	NERUDA	E. VICTOR LACORTE	
OBJETIVO FUTURO	AJUDAR A FAMÍLIA	1 1,9%	0 0,0%	5 6,6%	6 3,3%
	FACULDADE	30 55,6%	12 22,6%	17 22,4%	59 32,2%
	PREFIRO NÃO TER OBJETIVO FUTURO	4 7,4%	2 3,8%	4 5,3%	10 5,5%
	SUCESSO PROFISSIONAL	15 27,8%	32 60,4%	41 53,9%	88 48,1%
	TER FAMÍLIA C/ FILHOS	2 3,7%	3 5,7%	6 7,9%	11 6,0%
	VIAG. INT/ INTERC.	2 3,7%	4 7,5%	3 3,9%	9 4,9%
	Total	54 100,0%	53 100,0%	76 100,0%	183 100,0%

TABELA 7: MEIO DE COMUNICAÇÃO MAIS UTILIZADO POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		Neruda	Progresso	E. Victor Lacorte	
MEIO DE COMUNICAÇÃO MAIS UTILIZADO	TELEVISÃO	8 15,1%	9 15,8%	43 50,6%	60 30,8%
	INTERNET	45 84,9%	46 80,7%	34 40,0%	125 64,1%
	NÃO RESPONDEU	0 0,0%	2 3,5%	8 9,4%	10 5,1%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 8: TEMPO EM MÉDIA ASSISTINDO À TV POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		Neruda	Progresso	E. Vitor Lacorte	
TEMPO EM MÉDIA NA TV	MENOS DE 2H	31 58,5%	39 68,4%	27 31,8%	97 49,7%
	2H A 4H	20 37,7%	16 28,1%	35 41,2%	71 36,4%
	5H A 6H	2 3,8%	1 1,8%	14 16,5%	17 8,7%
	6H A 8H	0 0,0%	0 0,0%	5 5,9%	5 2,6%
	MAIS DE 8H	0 0,0%	1 1,8%	3 3,5%	4 2,1%
	NÃO RESPONDEU	0 0,0%	0 0,0%	1 1,2%	1 0,5%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 9: TEMPO EM MÉDIA NA INTERNET POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E. VICTOR LACORTE	
TEMPO EM MÉDIA NA INTERNET	2H A 4H	23 43,4%	20 35,1%	19 22,4%	62 31,8%
	5H A 6H	6 11,3%	3 5,3%	8 9,4%	17 8,7%
	6H A 8H	2 3,8%	1 1,8%	5 5,9%	8 4,1%
	MAIS DE 8H	3 5,7%	7 12,3%	9 10,6%	19 9,7%
	MENOS DE 2H	19 35,8%	26 45,6%	44 51,8%	89 45,6%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 10: ASSISTE À TV POR ASSINATURA POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E. VICTOR LACORTE	
ASSISTE À TV POR ASSINATURA	SIM	51 96,2%	39 68,4%	23 27,1%	113 57,9%
	NÃO	2 3,8%	16 28,1%	53 62,4%	71 36,4%
	Não respondeu	0 0,0%	2 3,5%	9 10,6%	11 5,6%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 11: FLUÊNCIA EM OUTROS IDIOMAS POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		Neruda	Progreso	E. Victor Lacorte	
FLUÊNCIA EM OUTROS IDIOMAS	NÃO	11 20,8%	10 17,5%	77 90,6%	98 50,3%
	SIM	42 79,2%	47 82,5%	8 9,4%	97 49,7%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 12: NÚMERO DE REDES SOCIAIS UTILIZADAS POR ESCOLA PESQUISADA

	ESCOLA			Total
	PROGRESSO	NERUDA	E. VICTOR LACORTE	
REDES SOCIAIS 0	1 1,9%	0 0,0%	3 3,9%	4 2,2%
1	3 5,6%	10 18,9%	20 26,3%	33 18,0%
2	32 59,3%	21 39,6%	48 63,2%	101 55,2%
3	14 25,9%	15 28,3%	2 2,6%	31 16,9%
4	3 5,6%	4 7,5%	3 3,9%	10 5,5%
5	0 0,0%	2 3,8%	0 0,0%	2 1,1%
6	1 1,9%	1 1,9%	0 0,0%	2 1,1%
Total	54 100,0%	53 100,0%	76 100,0%	183 100,0%

TABELA 13: VIAGENS INTERNACIONAIS POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		NERUDA	PROGRESSO	E.VICTOR LACORTE	
VIAGENS INTERNACIONAIS	NÃO	25 47,2%	42 73,7%	83 97,6%	150 76,9%
	SIM	28 52,8%	15 26,3%	2 2,4%	45 23,1%
Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%	195 100,0%

TABELA 14: LUGAR/LAZER PREFERIDO POR ESCOLA PESQUISADA

		ESCOLA			Total
		Neruda	Progresso	E. Victor Lacorte	
LUGAR/LAZER PREFERIDO	NÃO RESPONDEU	0 0,0%	2 3,5%	0 0,0%	2 1,0%
	BARES	3 5,7%	4 7,0%	1 1,2%	8 4,1%
	CASA DE AMIGOS	7 13,2%	7 12,3%	7 8,2%	21 10,8%
	CASA DE PARENTES	0 0,0%	2 3,5%	11 12,9%	13 6,7%
	CINEMA	4 7,5%	10 17,5%	2 2,4%	16 8,2%
	FESTAS	27 50,9%	29 50,9%	44 51,8%	100 51,3%
	IGREJA	1 1,9%	3 5,3%	11 12,9%	15 7,7%
	VIAGENS	11 20,8%	0 0,0%	9 10,6%	20 10,3%
	Total		53 100,0%	57 100,0%	85 100,0%

TABELA 15: LUGAR/LAZER PREFERIDO POR RELIGIÃO

	RELIGIÃO						Total
	NÃO RESPOND EU	CATÓLICA	ESPÍRITA	EVANGÉLICA	MÓRMON	SEM RELIGIÃO	
LUGAR/LAZER PREFERIDO	0 0,0%	2 1,7%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 1,0%
BARES	0 0,0%	5 4,1%	1 7,7%	0 0,0%	0 0,0%	2 7,1%	8 4,1%
CASA DE AMIGOS	2 16,7%	13 10,7%	2 15,4%	1 5,0%	1 100,0%	2 7,1%	21 10,8%
CASA DE PARENTES	2 16,7%	8 6,6%	0 0,0%	2 10,0%	0 0,0%	1 3,6%	13 6,7%
CINEMA	1 8,3%	10 8,3%	3 23,1%	0 0,0%	0 0,0%	2 7,1%	16 8,2%
FESTAS	6 50,0%	68 56,2%	6 46,2%	3 15,0%	0 0,0%	17 60,7%	100 51,3%
IGREJA	1 8,3%	2 1,7%	0 0,0%	12 60,0%	0 0,0%	0 0,0%	15 7,7%
VIAGENS	0 0,0%	13 10,7%	1 7,7%	2 10,0%	0 0,0%	4 14,3%	20 10,3%
Total	12 100,0%	121 100,0%	13 100,0%	20 100,0%	1 100,0%	28 100,0%	195 100,0%

ANEXO III

RESUMO DAS ENTREVISTAS

(os nomes dos alunos são fictícios)

COLÉGIO PROGRESSO

Marcelo, 17 anos. Entrevista concedida em dezembro de 2009:

Sempre estudou no colégio Progresso. O pai é engenheiro e a mãe cientista social formada, mas ela não exerce esta profissão, pois trabalha como secretária na Cutrale – indústria de suco de laranja de Araraquara. Os pais são católicos, mas ele, apesar de achar a religião importante e ter uma crença fundamentada no catolicismo, não frequenta muito cerimônias religiosas. Sempre gostou do Colégio, da história, do espaço, dos eventos e dos professores e nunca pensou em mudar, mesmo que no primeiro ano do ensino médio muitos tenham saído para ingressar no Colégio Neruda. Segundo ele, a ênfase que o Colégio Neruda dá para o vestibular não o agrada, principalmente porque ele se sentiria muito mais pressionado do que motivado a estudar. Além das atividades escolares, ele estuda alemão e guitarra. Usa mais a internet do que assiste à TV. Na internet suas preferências são procurar músicas, principalmente músicas cantadas em alemão – gosta de rap, rock, entre outros estilos-, e conversar com os amigos pelo MSN. Na televisão, gosta de assistir a jornais e filmes. Como forma de lazer, este jovem gosta de encontrar os amigos para tocar guitarra e, além disso, tem o costume de assistir a shows e a espetáculos de teatro no SESC Araraquara e no SESI Araraquara.

Fernando, 17 anos. Entrevista concedida em dezembro de 2009:

Amigo do Marcelo, sempre estudou no colégio Progresso e, como o amigo, não teve vontade de mudar para outra escola pelos mesmos motivos: sempre se sentiu à vontade no colégio onde estuda e se sentiria pressionado a estudar para o vestibular se mudasse para o colégio Neruda. Acha também que o colégio melhorou nos últimos anos, principalmente depois que um diretor pedagógico entrou (porque este se tornou muito próximo dos alunos e buscava atender às demandas deles, principalmente para resolver conflitos). A família e ele frequentam a Igreja Batista, mas ele às vezes discorda de algumas posições dos pais. Segundo ele, às vezes os pais não aceitam opiniões muito

diferentes, como por exemplo, pessoas que não são religiosas, mas ele diz que sempre prefere achar que as outras pessoas devem ter os seus motivos para pensar, agir de forma diferente. Gosta muito de música, toca bateria e usa muito a internet para ouvir músicas e procurar cifras de músicas. Segundo ele, assiste à TV apenas quando não tem mais nada para fazer e, em geral, sintoniza o canal de notícias BAND News ou ainda canais que transmitem desenhos animados. Para este jovem, sua principal atividade de lazer é sair com a namorada: ambos geralmente vão ao cinema, ao teatro ou em bares. Também gosta de visitar os amigos ou chamá-los para conversar em sua casa.

Diego, 17 anos. Entrevista concedida em agosto de 2008:

Este aluno também sempre estudou no Colégio Progresso e disse que gosta do ambiente e das pessoas. Ele é homossexual e declara abertamente esta opção. Segundo ele, não sofre nenhum tipo de preconceito na escola, pelo contrário, seus amigos apóiam suas atitudes e encaram com normalidade. Esse rapaz acredita que se mudasse de colégio iria sofrer preconceito, enquanto no Colégio Progresso quase todos o conhecem desde criança e não o estigmatizam. A sua família é católica (ele tem um irmão mais velho) e eles não acham que é problema ele ser homossexual. Ele não se declara católico, mas considera que pode ser definido como cristão. Quanto aos valores da escola, este jovem afirmou que às vezes discorda de algumas opiniões da instituição, mas que isso nunca o atingiu de forma negativa e que, em geral, gosta do acolhimento e da educação moral gerados pela escola. Ele queria muito fazer artes plásticas (pude acompanhar que este jovem passou no vestibular da Unesp no ano de 2008 em artes plásticas), inclusive me mostrou alguns dos seus desenhos. Seu uso da internet e principalmente seu lazer estão bastante ligados com este objetivo futuro. Ele desenhava *mangá* e sempre participava de encontros com desenhistas deste estilo. Além disso, gostava de usar a internet para pesquisar na história as formas pelas quais os homossexuais foram sendo percebidos ao longo do tempo (neste ano pude acompanhar o cotidiano do colégio Progresso e, de fato, este jovem mostrava para os amigos suas pesquisas na internet a respeito dos homossexuais) e também para se comunicar com os amigos através do programa de mensagens MSN. Na televisão disse que gosta bastante de assistir a desenhos, filmes e jornais.

Carla, 16 anos. Entrevista concedida em agosto de 2010:

Foi para o Colégio Progresso no primeiro ano do ensino médio. Os pais eram divorciados e ela morava com a mãe em Jaboticabal - SP. A mãe havia falecido há um ano (sofreu um atropelamento) e por isso ela se mudou para Araraquara, onde mora o pai, que a colocou no colégio Progresso. O pai é médico e a mãe era dona de casa, ambos católicos. Ela também é católica e acha muito importante valorizar a família. Ela disse na entrevista que passou a cuidar da irmã mais nova depois que a mãe faleceu, e gosta muito de fazer isso, tanto que quer futuramente se casar e ter muitos filhos. Ela pretende fazer gastronomia, mas disse que seu pai não aprova este curso. No lugar, o pai sugere que ela curse administração para gerir um restaurante futuramente (o pai, segundo esta jovem, usa este argumento dissuasivo para tentar convencê-la de que o que ela quer não é cozinhar para um restaurante, mas sim geri-lo). Não assiste muito à televisão e também não fica horas acessando a internet, mas segundo ela, gosta de ver alguns programas de comédia da MTV e programas de viagem do canal Multishow. Na internet, disse que conversa bastante com o namorado que mora em Jaboticabal e com amigos tanto desta cidade como de Araraquara. Além disso, faz buscas na internet para fazer trabalhos e assiste a vídeos e músicas pelo site You Tube. Essa garota toca contrabaixo e disse que gosta de música popular brasileira e de músicas de estilo punk hardcore. Ela disse que tem poucos momentos de lazer, principalmente porque cuida da irmã, mas quando seu namorado vem a Araraquara, eles costumam ir aos bares da cidade. Esta jovem se destoava na sua aparência dos alunos e alunas da sua turma: ela usa piercing nos lábios e na língua, tem uma tatuagem perto da barriga e seu cabelo curto tem mechas vermelhas. Segundo a jovem, ela fez estas mudanças na aparência quando morava com a mãe, que por sua vez consentiu e argumentou que a filha tinha que aproveitar este momento de adolescência para fazer isso, porque mais tarde teria que trabalhar e não poderia mais fazer tais mudanças. O pai, no entanto, não aprova essas características na aparência da filha.

Nélson, 16 anos. Entrevista concedida em agosto de 2008:

Sempre estudou no Colégio Progresso. Sua família e ele são católicos. Seu pai é engenheiro e sua mãe é dona de casa. Gosta do colégio, disse que se sente em casa e, segundo ele, nunca pensou em mudar de escola. Ele acha que os estudantes que foram para o colégio Neruda são muito ligados nas “modas”, status da cidade e classificou que essas características dos outros alunos são muito encontradas em cidades pequenas. Acha muito importante os valores que o colégio Progresso passa para os alunos e vê

semelhanças com os valores que a sua família sempre passou para ele. Sobre isso, ele afirmou que tanto a sua religião, como a família e a escola sempre o incentivaram a fazer caridades para as pessoas mais necessitadas. Ele, por sua vez, adquiriu isso e gosta muito de ter a oportunidade de ajudar às pessoas. Este jovem estava estudando para fazer economia (pude acompanhar que ele passou na USP- Ribeirão Preto) e disse inclusive que se um dia sua profissão contradisser seus valores, é possível que abdique da profissão mas não abra mão destes valores. Este garoto toca cavaquinho e disse que gosta bastante de samba e chorinho. Usa bastante a internet para procurar jogos de videogame, músicas e conversar com os amigos. Na televisão, assiste a séries americanas (não especificou quais) e gosta do programa CQC da Band, que, segundo ele, é um programa político-humorístico.

Lívia, 15 anos. Entrevista concedida em dezembro de 2009:

Esta jovem começou a estudar no colégio Progresso no ano de 2009. Antes morava em Jaú-SP com os pais e o irmão mais novo. A família mudou porque o pai é arquiteto e recebeu uma proposta de trabalho em Araraquara e a mãe, que é professora, conseguiu emprego em uma escola também em Araraquara. Escolheu o colégio Progresso por ter tido boas referências e por ter se sentido à vontade na escola. Ela é evangélica (segue a religião dos pais) e na sua fala é muito comum aparecer referências religiosas. A família e ela não se fixam sempre em uma Igreja, ou melhor, não acreditam que exista apenas uma Igreja que deve ser freqüentada. Segundo ela, o importante é “utilizar a Igreja para louvar a Deus e ouvir a Sua Palavra”. Essa garota já visitou países como Finlândia, Dinamarca e Estados Unidos. Quando perguntada a respeito de seus gostos na televisão e dos acessos que costuma fazer na internet, forneceu várias referências. Ela declarou que gosta dos dois meios de comunicação, mas a internet com certeza é a mídia preferida: declarou ainda utilizar várias redes sociais, como o Orkut, Facebook, Second Life, Twitter. Ela também aponta gostar muito de acessar blogs de beleza e moda e, ao falar disso, comentou sobre os cosméticos e maquiagens que comprou através da consulta nestes blogs. Além disso, acessa e assiste a séries americanas como “The Big Band Theory” e “Friends” e também assiste a elas pela televisão. Disse que costuma passear mais com os pais em restaurantes e em shoppings e algumas vezes visita seus amigos nas suas casas.

COLÉGIO PABLO NERUDA DE ARARAQUARA

Leandro, 17 anos. Entrevista concedida em setembro de 2010.

Cursa o segundo ano do Ensino Médio na escola particular Pablo Neruda. Antes estudava em uma escola particular com vínculo religioso na cidade de Araraquara. Gostava desta última escola e considera importante a formação moral que tal escola passou, no entanto, mudou para o colégio Neruda com o intuito de se dedicar ao vestibular e também permanecer em contato com os amigos que mudaram para este colégio. Além do colégio, faz aulas particulares de física e matemática e também frequenta a uma academia de ginástica. Vive com os pais em uma casa situada em um condomínio de luxo na cidade de Araraquara. Declara-se católico, embora não tenha o costume de frequentar missas e celebrações religiosas. No entanto, a religião aparece, ainda que indiretamente, na cotidianidade deste jovem que participa de encontros e reuniões da Ordem Demolay (que, segundo o Wikipédia, é uma ordem discreta de princípios filosóficos, fraternais e iniciáticos, patrocinada pela Maçonaria, para jovens – do sexo masculino – com idade compreendida entre os 12 e os 21 anos), cujos princípios axiológicos (discriminados em torno de sete princípios cardeais) incluem, entre outros, a “reverência pelas coisas sagradas”, o que significa crer em Deus, provando o quanto O ama e deseja servir a Ele, não importando qual seja a religião. Segundo o entrevistado, participar desta Ordem é uma forma encontrada por ele para seguir os passos do pai, que é membro da Maçonaria e ex-presidente do Rotary Club de Araraquara. É importante destacar o fato de este jovem viajar frequentemente para outros países, tendo realizado no início do segundo semestre de 2010 um curso intensivo de Inglês em uma Universidade Estadual da Califórnia, com um mês de duração. Quando perguntado sobre o uso que faz da televisão, o entrevistado citou um canal pago chamado TruTV, sublinhando que este canal transmite operações policiais realizadas nos Estados Unidos que envolvem situações extraordinárias com desfechos inesperados. Gosta de usar a internet para pesquisar e fazer download de jogos para computador, além disso, pesquisa e compra aparelhos tecnológicos de ponta através desta rede.

Leonardo, 17 anos. Entrevista concedida em setembro de 2010.

Cursa o terceiro ano do ensino médio. A mãe é professora e o pai é advogado, ambos católicos. Ele também diz que é católico e frequenta ocasionalmente a Igreja. A família mora em um bairro nobre na Cidade chamado Vila Harmonia. Estudou no colégio Progresso até o terceiro ano do ensino fundamental. A mãe, que é professora, avaliou que o colégio estava “fraco” de conteúdo e matriculou os filhos (este jovem e um irmão mais velho) no COC. Segundo este jovem, o COC passou a contratar professores recém-formados e isso fez com a mãe o matriculasse no colégio Neruda no primeiro ano do ensino médio. Esse garoto avalia que é importante a escola fornecer uma base moral junto com a família, principalmente para as crianças, porque, segundo ele, assim se aprende o que é “certo” e o que é “errado”. O ensino médio é, no entanto, o momento de estudar para o vestibular e escolher a profissão. Este jovem afirma que gosta bastante de viajar (inclusive estava providenciando uma viagem para Porto Seguro no fim do ano, para comemorar a formatura do ensino médio) e sair com os amigos em festas e bares. Faz curso de inglês e frequenta a academia de ginástica. Na televisão disse que gosta de assistir à série House M.D., assiste a canais de notícia como Globo News, Band News e canais de esporte como SPORTV e ESPN. Utiliza bastante a internet principalmente para conversar com os amigos pelo MSN e por redes sociais como o Orkut e facebook. Também acessa a rede para consultar resultados de futebol e ver notícias no portal UOL.

Natália, 17 anos. Entrevista concedida em outubro de 2010.

Está no terceiro ano do ensino médio. Esta jovem já passou por várias escolas -todas particulares- porque a profissão do pai fez com a família sempre mudasse de cidade. Morava em Franca-SP antes de mudar para Araraquara. Matriculou-se no colégio Neruda no segundo ano do ensino médio e disse que gosta dos professores, mas acha os alunos mal-educados. Ela tinha se decidido a fazer o exame de vestibular para o curso de terapia ocupacional ao invés de Medicina e ainda estava demonstrando para os pais que é possível viver “bem” com essa profissão. Os pais são católicos, assim como ela. Disse que frequenta regularmente a Igreja. Estava providenciando a viagem para Porto Seguro e disse que gosta de sair com as amigas em bares, festas e shows. Gosta de assistir a novelas da rede Globo, a série “Friends” e a telejornais. Utiliza as redes sociais facebook e Orkut e também conversa com os amigos por MSN. Também gosta de ver vídeos no You Tube.

ESCOLA ESTADUAL VÍCTOR LACORTE

Émerson, 17 anos. Entrevista concedida em agosto de 2010:

Cursa, no período matutino, o terceiro ano do Ensino Médio, ao passo que à tarde trabalha como montador de móveis para uma loja situada no centro da cidade. Vive com os pais e mais dois irmãos. Sua experiência com o universo religioso envolveu participação, durante curto período de tempo, nos cultos da igreja Congregação Cristã do Brasil, sendo que, atualmente, declara-se católico, embora não frequente missas e demais celebrações religiosas. A respeito dos usos que faz da televisão, declara sintonizar programas esportivos e telejornais. Quando perguntado se possuía preferência por alguns programas em específico, mencionou os telejornais diários “Gazeta Esportiva”, da Rede Gazeta de Televisão, e “B.O. – Boletim de Ocorrência”, do SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). Com frequência esporádica, sobretudo nos fins de semana, faz uso da internet. Seu acesso à rede mundial de computadores é feito através de *lan houses*, uma vez que sua família não possui computador ou qualquer outro dispositivo de acesso à internet. Gosta de usar a internet para ter acesso ao programa de mensagens MSN, ao site de relacionamento Orkut e para consultar sites de esporte. Os contatos sociais que estabelece, tanto no Orkut quanto no MSN, estão circunscritos às amizades que já possui na sua própria cidade. Seus lazeres prediletos são passear domingo à noite pela Avenida Bento de Abreu³²³ e frequentar bailes sertanejos de um clube da cidade chamado 22 de agosto.

Adriana, 16 anos. Entrevista concedida em agosto de 2010:

Cursa o segundo ano do Ensino Médio e já trabalhou como vendedora em uma loja de roupas. No começo do ano mudou-se de Santo Antônio-PR, sua cidade natal, para viver com o marido em um bairro pobre da cidade de Araraquara, chamado Jardim Dumont. Alega não ter um motivo específico para ter escolhido a escola onde estuda. Declara-se católica, embora não frequente missas ou outras cerimônias religiosas. Sintoniza a televisão para assistir novelas. Em específico, declara assistir às novelas Esmeralda, transmitida pelo SBT, e *Passione*, veiculada pela Rede Globo de Televisão. Atualmente

³²³ Aos fins de semana e feriados, esta avenida se transforma em um território de socializabilidade de diversos jovens que transitam e se reúnem ao longo do passeio público, sobretudo nas calçadas de uma lanchonete da rede McDonald's, de um posto de gasolina e no frontispício do teatro municipal da cidade.

assiste às novelas sozinha, mas quando morava no Paraná, costumava assisti-las com a irmã. No entanto, afirmou que não considera interessante o que ela assiste na TV. Possui computador com acesso à internet em sua residência, com o qual faz contato (segundo ela, o dia inteiro) com amigos e familiares de sua cidade natal, através do programa de mensagens MSN e do site de relacionamento Orkut. Não costuma sair de casa, nem mesmo para a prática do lazer. O motivo explicitamente declarado para tanto é o fato de se considerar uma pessoa caseira. No entanto, em um determinado momento da entrevista revelou que seu marido cerceia seu fluxo pela cidade³²⁴.

Rita, de 17 anos. Entrevista concedida em outubro de 2008.

Esta jovem cursava o terceiro ano do ensino médio e morava em um bairro periférico da Cidade de Araraquara chamado Jardim Maria Luiza. Seus pais são católicos e ela declarou que frequenta raramente a Igreja, mas iria voltar a frequentar por conta do filho que iria nascer (estava grávida no momento da entrevista). Ela afirmou que quando criança, seus pais a levavam na Igreja e ela pretendia fazer o mesmo com o filho, porque achava que seria bom para ele. Entretanto não desenvolveu muito este argumento. Disse que achava muito bom frequentar a escola porque parecia uma “festa”. Em geral, sobre a escola fez comentários sobre os amigos e as intrigas entre colegas. Antes de ficar grávida trabalhava na oficina mecânica do pai. Não perguntei como ela e os pais estão encarando a gravidez, mas em todos os momentos em que ela se referia aos projetos em relação ao filho, se mostrava muito tranqüila. Quando perguntei se ela tinha como objetivo cursar uma faculdade, ela respondeu sem demonstrar pesar que iria criar o filho para depois fazer um curso universitário. Revelou assistir à televisão praticamente o dia inteiro e sempre a deixa ligada quando está sozinha mesmo se não estiver na sala, onde fica o aparelho. Adora assistir às novelas da rede Globo (principalmente a Favorita³²⁵) e do SBT. Também assiste e gosta dos filmes e seriados que passam no SBT, entre estes, citou a série “Eu, a patroa e as crianças”³²⁶. Ela disse que praticamente não acessa a

³²⁴ No momento da entrevista em que era questionada sobre sua circulação pela cidade e os motivos pelos quais não saía de casa, esta jovem respondeu que seu marido não permitia que ela saísse para nenhum lugar, mesmo acompanhada dele.

³²⁵ Telenovela exibida pela rede Globo e segundo o site Wikipédia, a trama foi exibida no Brasil entre 2 de junho de 2008 e 16 de janeiro de 2009, como a "novela das oito" da emissora, com um total de 197 capítulos. In: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Favorita

³²⁶ Segundo o site Wikipédia, essa série foi uma foi uma sitcom norte-americana, com o nome My wife and Kids, transmitida pela ABC entre Março de 2001 e Maio de 2005. Tem como protagonista Michael Kyle que é um homem carinhoso, casado com Jay Kyle, uma mulher bonita e próspera, e pai de três crianças. In: http://pt.wikipedia.org/wiki/My_Wife_and_Kids

internet porque não tem computador em casa e às vezes ouve músicas pelo rádio. Disse que tem como lazer principal freqüentar as casas dos vizinhos e dos amigos.

Lúcia, 17 anos. Entrevista concedida em outubro de 2008.

Esta jovem estava no terceiro ano do ensino médio. Também morava no bairro Jardim Maria Luiza. Freqüenta a Igreja Evangélica Renascer junto com a irmã e ela sempre evidencia o fato de que ambas começaram a ir nesta Igreja para se distanciarem dos pais, que brigavam muito (entre si e com elas), principalmente porque o pai é alcoólatra. Os pais, segundo ela, não freqüentam nenhuma Igreja. A mãe trabalha em uma loja de roupas e o pai está desempregado. Quando perguntada sobre a escola, menciona os amigos e as intrigas, mas também demonstra que gosta de professores e coordenadores que conversam e se preocupam com ela. Disse que tem vontade de fazer “cursinho” para prestar Pedagogia. Segundo ela, adora ouvir músicas e assistir à televisão, principalmente quando o filme “O guarda-costas” é exibido, pois gosta muito da cantora Whitney Houston, que é a protagonista deste filme. Gosta também das novelas da Globo e do SBT. Disse que tem computador em casa, mas acessa apenas para fazer trabalho da escola. Seu principal lazer é concentrado na sua Igreja. Segundo esta jovem, ela frequenta festas e shows realizados pela Igreja.

Pedro, 15 anos. Entrevista concedida em agosto de 2010.

Cursa o primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Victor Lacorte. Declarou que não possuía nenhum motivo em particular para ter se matriculado nesta escola, a não ser o fato de que ela dispunha de vagas. Mora com a mãe e mais cinco irmãos em uma casa localizada em um bairro pobre de Araraquara, chamado Jardim Iedda. Freqüentou por algum tempo a Igreja Evangélica “Deus é Amor”, a convite da mãe - pertencente a esta denominação religiosa. Declarou que parou de freqüentar esta Igreja por achar esquisito ver os gritos incessantes de louvor dos fiéis durante as assembléias religiosas. Gosta de assistir a televisão, sobretudo a novelas e filmes. Acompanha com assiduidade a novela *Esmeralda*, transmitida pelo SBT, além de gostar dos filmes da série Harry Potter. Como não possui computador em casa, tem acesso à internet através de *lan houses*, às quais procura quando deseja utilizar o programa de mensagens MSN e o site de relacionamentos Orkut, sendo que através de ambos estabelece conversas com seus amigos de Araraquara. Prefere assistir à televisão a fazer uso da internet, pois, nos seus dizeres, “a televisão possui mais coisas do que a internet, que só serve para

conversar com os outros”. Quando perguntado sobre seus projetos para o futuro, revelou o desejo de ser advogado, advertindo que se trata menos de um planejamento de vida do que de um sonho, motivado pelo que considera ser um gosto pela defesa da justiça, notoriamente influenciado pela performance e pela representação do profissional da área do direito respectivamente veiculados em jornais e novelas da televisão. Por fim, revelou ainda que, nos momentos de lazer, passeia na casa dos tios, além de freqüentar *baladas* nos clubes “22 de Agosto” e “27 de Outubro”, clubes estes situados na cidade de Araraquara.

Paula, 15 anos. Entrevista concedida em agosto de 2010.

Cursa o primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Victor Lacorte. Mudou-se para esta escola por uma questão de remanejamento de alunos das escolas de Ensino Fundamental para as de Ensino Médio, realizada pela Diretoria de Ensino da cidade de Araraquara. Declarou que, a princípio, não gostou de ter sido transferida para o Victor Lacorte, pois ouvia boatos de que esta escola possuía entre seus alunos jovens bastante agressivos e traficantes de drogas. Hoje, julga estar adaptada à nova escola; quanto aos boatos, considera-os hoje exagerados diante da realidade que encontra em seu cotidiano escolar. Além dos estudos regulares, realiza um curso técnico de Assistente Jurídico oferecido pela OnG Fonte. Disse que este curso não era exatamente o que queria, mas o que tinha para pessoas com a sua idade. Seus pais são separados e ela mora com a mãe e mais três (dos seus quatro) irmãos. Ela freqüenta há três anos com a mãe a Igreja Evangélica Quadrangular. Disse que gosta de ir a esta Igreja porque lá aprende coisas boas. Perguntei quais e ela informou que em um tom de brincadeira que aprendeu que não é bom matar pessoas, por exemplo. Disse que tem o sonho de fazer faculdade de fisioterapia porque acompanhou a avó em um tratamento e achou interessante o trabalho do fisioterapeuta. Gosta bastante de assistir à televisão, principalmente às novelas: Pérola Negra (SBT), Sete Pecados (Globo) e Passione (Globo). Ela acessa a internet na casa da avó paterna e em *lan house*. Gosta de conversar com os amigos pelo MSN e pelo Orkut.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, H. W. *Retratos da juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa Nacional*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2008.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____ & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985
- ALMEIDA, H.B. de. *Telenovela, consumo e gênero. "Muito mais coisas"*. Bauru, SP. Edusc, 2003.
- ANDERSON, P. *Afinidades Seletivas*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo; Edusp, Porto Alegre;RS, Zouk, 2008.
- _____. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2004.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: Pierre Bourdieu. Renato Ortiz (org). São Paulo: Editora Ática, 1994
- _____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2001
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, Editora Marco Zero, 1983
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal, 2002
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo, Iluminuras, 2008
- CASTELLS, M. *A Galáxia da internet. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro; Graal, 1981
- _____. *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Editora Vozes, Petrópolis: 11ª edição, 1994.
- GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- _____. *A Transformação da Intimidade. Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- _____. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002.
- _____. Foucault, Nietzsche e Marx. In: *Política, Sociologia e Teoria Social*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. Et alli Beck, U.; Lash, S. In: *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética na ordem social Moderna*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- _____. & TURNER, J. (org.). In: *Teoria Social Hoje*. São Paulo, Editora Unesp. 1999.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007
- HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HOBBSBAWN, E. A Revolução Cultural. In: *Era dos extremos. O breve século XX. 1914 – 1991*. Editora Schwarcz, São Paulo, 1996.
- IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
- LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006
- LÉVY, P. O que é o virtual? São Paulo, Ed, 34, 1996.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1990.
- LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- _____. e REY, G. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- MENEZES, P. *Representificação: As relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento*. RBCS. Vol. 18 nº 51 fevereiro 2003.
- MORIN, E. *Cultura de Massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *O Cinema ou o homem imaginário*. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1997.
- _____. *O Paradigma Perdido: a Natureza Humana*. Lisboa: Publicações América/Europa, 1973.
- ORTIZ, R. *As ciências sociais e o inglês*. RBCS Vol. 19 nº. 54 fevereiro/2004.
- _____. *Globalização: notas sobre um debate*. In: *Sociedade e Estado*, Brasília, v.24, n.1, jan./abril 2009.

- PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV, 1990.
- PEREIRA JUNIOR, L. C. (org.) *A vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*. São Paulo, Editora Senac, 2005.
- RAMOS, José M. Ortiz. *Cinema, Televisão e Publicidade: cultura popular de massa no Brasil nos anos: 1970-1980*. São Paulo: Annablume, 2004.
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo, Paulus, 2004.
- SARLO, B. *Tempo Passado. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva*. São Paulo, Companhia das Letras, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.
- SETTON, M. G. J. *A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago, número 020 _____ . *Indústria Cultural: Bourdieu e a Teoria Clássica*. *Comunicação & Educação*, São Paulo, [22]: 26-36, set/dez.2001
- THOMPSON, J. B. *a Mídia e a Modernidade. Uma teoria social da Mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- VIANNA, L. W. *A Revolução Passiva. Iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Revan, 1997.