

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**ENTRE AS ONDAS E O GIZ: SOBRE A CRISE DA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR E DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO À CULTURA
AUDIOVISUAL**

Dissertação de Mestrado

CAROLINA BATISTA ISRAEL

**CURITIBA
2010**

CAROLINA BATISTA ISRAEL

**ENTRE AS ONDAS E O GIZ: SOBRE A CRISE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E
DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO À CULTURA AUDIOVISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Salete Kozel

**CURITIBA
2010**

MEC-UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
– MESTRADO E DOUTORADO



PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado, apresentada pela candidata **CAROLINA BATISTA ISRAEL**, intitulada: “**ENTRE AS ONDAS E O GIZ: SOBRE A CRISE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E DO ENSINO DE GEOGRAFIA EM MEIO À CULTURA AUDIOVISUAL**”, para obtenção do grau de **Mestre** em Geografia, do Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**, Linha de Pesquisa **Território, cultura e representação**.

Após haver analisado o referido trabalho e argüido a candidata, são de parecer pela **Aprovação** da Dissertação, com menção **Distinação**.

Curitiba, 31 de agosto de 2010.

Nome e assinatura da Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Saete Kozel Teixeira – UFPR (Orientadora)


Prof.^a Dr.^a Gilene Aparecida dos Santos -UFPR


Prof.^a Dr.^a Maria Lucia de Aynorim Soares - UNISO

*Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara.*

(Ensaio sobre a cegueira, José Saramago).

Ao Marcos Torres, companheiro amado,
à Alice Torres, borboleta pequenina
e à Cecília Torres, flor em botão.

AGRADECIMENTOS

Ao Marcos Torres por integrar-se à minha vida de forma tão doce e entregar-se ao meu trabalho de modo tão absoluto que já não há mais limites ou separações entre nosso amor e nossas geografias, construídos e partilhados diariamente.

À Alice Torres, que do alto de seu ano e meio me ensina coisas incríveis todos os dias. Agradeço por toda sua paciência e compreensão em meio às celeridades destes dias.

À Cecília Torres, que aguarda pacientemente em meu ventre o momento de conhecer o mundo. Agradeço por ter suportado as extensas horas de trabalho e pela companhia saltitante nas noites em claro.

À Dilcea Israel, mãe querida que, mais do que a vida, meu deu os primeiros ensinamentos sobre o que é importante no mundo através do seu amor e do seu afeto. Obrigada por guiar-me nos primeiros passos que me conduziram até aqui e por apoiar-me sempre.

Ao Francisco Israel, pai estimado, por todo carinho e brincadeiras na infância que trago comigo na lembrança. Obrigada por continuar ao meu lado mesmo à distância, me amparando nas horas mais difíceis.

À Carla Fabiana Israel, irmã e amiga, pela cumplicidade nas risadas e nos silêncios e pelas traduções acadêmicas de última hora. Agradeço por ser sempre prestativa e cuidadosa.

À Maria Luiza Torres, pelos cuidados e afetos com minha borboleta pequenina nas horas em que estive distante. Agradeço por ser uma sogra carinhosa e uma avó afetuosa.

À Aninha por alegrar minha borboletinha com seu jeito tão doce.

À professora Salete por estender seus cuidados para além da orientação acadêmica e adentrar em nossas vidas com seu jeito alegre e otimista.

Ao professor Cláudio Benito Ferraz pelas primeiras orientações quando este trabalho era apenas um projeto. Seus conselhos e seus estímulos foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À professora Gislene Aparecida dos Santos e ao professor Wolf Dietrich Sahr pelas contribuições construtivas na qualificação, indispensáveis para que eu repensasse alguns dos caminhos deste trabalho.

À professora Maria Encarnação Sposito por introduzir-me na pesquisa acadêmica, ainda na graduação, e ensinar-me a ser pesquisadora.

À professora Maria Lúcia de Amorim Soares, pela participação inspiradora através de seus escritos, e por prontificar-se a participar diretamente através da leitura deste trabalho.

Ao Luiz Carlos Zem, secretário da pós-graduação, por trazer toda sua humanidade no tratamento das burocracias, imprimindo seu carisma nas feições da UFPR. Obrigada pela ajuda em todos os momentos.

À Izoldy pelos cuidados domésticos enquanto me dedicava aos estudos.

Aos amigos da pós com quais iniciei essa caminhada: Zé, Adnilson, Paulinha, Alessandra e em especial à Luciléa por toda sua luz e pelos deliciosos quitutes maranhenses.

Aos meus cunhados estimados, Sérgio e Tuca, pela amizade, Karen Torres, por ser tão meiga, Tico e Camila, por serem tão atenciosos, em especial à Camila pelo seu jeito tão doce e prestativo; e a Matheus, sobrinho querido.

À Paula, pelos anos de convívio inesquecíveis, por todos os momentos que passamos juntas, pelos cafés da manhã regados a densas conversas, pela construção de uma amizade inabalável. Obrigada por ser como és.

Ao Rafael por tudo o que me acrescentou em nossas conversas e por seu jeito suave de ser.

Ao Marcos Passos, por manter os laços de uma amizade de anos em meio a tantas distâncias, e pelas velhas conversas horas a fio.

Ao Gustavo Motta por toda beleza que reside em sua alma e em sua arte. Pelos anos de convivência que a distância não esmaece e por tornar possíveis bibliografias esgotadas.

Aos tantos amigos que, mesmo longe do convívio imediato, permanecem guardados em minha memória e presentes no universo dos meus afetos: Reginaldo Souza, Paula Lindo, Oséias Martinucci, Leandro Araújo, Davidson Diniz, David Madeira, Roberison Dias da Silveira e William de Paula.

Aos meus tios, tias e primas de Barra Bonita, por cada abraço caloroso intercalado por longos períodos de ausência.

A todos que participaram do universo desta pesquisa direta ou indiretamente.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
Tessitura introdutória: nossos olhos diante de “um” mundo televisivo	14
1. A captura do olhar: por uma análise da mídia televisiva	20
1.1 Sobre a dupla crise do ensino em meio à cultura audiovisual	20
1.1.1 Do embate entre a linguagem escrita e a audiovisual	20
1.1.2 Da Geografia ensinada à Geografia televisionada	29
1.2 Entre a modernidade e a pós-modernidade: apontamentos para a compreensão do período contemporâneo	37
1.3 Modos de operação, modos de representação: da engrenagem televisiva às suas geografias.....	47
2. O encontro com o sujeito-audiência: subsídios para uma interpretação em múltiplas escalas	63
2.1 A contribuição das mediações para o estudo da recepção televisiva: preâmbulo à investigação empírica	63
2.2 A TV no cotidiano dos estudantes de ensino médio: a busca por um quadro geral.....	68
2.2.1 Considerações sobre os procedimentos adotados	68
2.2.2 Interpretando dados, traçando um perfil	69
2.3 Ampliando a escala de observação, evidenciando detalhes: investigações junto ao colégio estadual do Bairro Alto.....	85
2.3.1 Considerações sobre os procedimentos adotados	85
2.3.2 Analisando dados, buscando sentidos	89
Em <i>sursis</i>: para não concluir	123
Referências Bibliográficas	128
Sites consultados:.....	131
Anexos	132
Anexo I	133
Questionário semi-estruturado	133
Anexo II.....	136
Roteiro de entrevista com a Professora de Geografia	136
Anexo III.....	138

Gráficos: Quadro geral de estudantes.....	138
Anexo IV	144
Gráficos: Colégio Estadual do Bairro Alto	144
Anexo V	149
Gráficos: Colégio Estadual Ângelo Gusso.....	149
Anexo VI	157
Gráficos: Colégio Estadual Segismundo Falarz	157
Anexo VII	165
Gráficos: UTFPR.....	165
Anexo VIII	173
Gráficos: Sexo Feminino	173
Anexo IX	181
Gráficos: Sexo Masculino.....	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Quadro geral de estudantes: número de aparelhos televisores por residência	70
Gráfico 02 – Quadro geral de estudantes: forma como assiste à TV	71
Gráfico 03 – Quadro geral de estudantes: emissoras mais assistidas.	73
Gráfico 04 – Quadro geral de estudantes: Programas assistidos durante a semana.	74
Gráfico 05 – Quadro geral de estudantes: Telejornais em que mais confia.	76
Gráfico 06 – Quadro geral de estudantes: Imagens que as telenovelas passam do Brasil	77
Gráfico 07 – Quadro geral de estudantes: melhores comerciais televisivos	79
Gráfico 08 – Quadro geral de estudantes: produtos com os quais identificam-se	80
Gráfico 09 – Canal de Televisão preferido no Brasil.....	81
Gráfico 10 – Telejornal mais assistido no Brasil	82
Gráfico 11 – Quadro geral de estudantes: meios utilizados para informar-se	83
Gráfico 12 – Meio de comunicação mais importante para se buscar informações para o brasileiro	83
Gráfico 13 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Meios utilizados para informar-se	91
Gráfico 14 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Programas assistidos durante a semana	93
Gráfico 15 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Imagens que as telenovelas passam do Brasil .	96
Gráfico 16 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Telejornais em que mais confia	98
Gráfico 17 – Escola Estadual do Bairro Alto: Emissoras mais assistidas	101
Gráfico 18 – Escola Estadual do Bairro Alto: Programas assistidos no final de semana	104
Gráfico 19 – Colégio Estadual do Bairro Alto: melhores comerciais televisivos.....	105
Gráfico 20 – Colégio Estadual do Bairro Alto: produtos com os quais identifica-se	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa conceitual da pesquisa	19
Figura 02 – Tirinha satirizando o constrangimento da escola frente à cultura audiovisual	22
Figura 03 – Via Tela – EEPSG “Prof. Carlos Augusto”/1995.....	122
Figura 04 – Retratos Troponômicos: Nafta. Faculdade de Filosofia de Sorocaba/1992	122

RESUMO

Na voragem desses dias pós-modernos nossos olhos são interpelados ininterruptamente por fontes inesgotáveis de mensagens visuais e audiovisuais. Em nossos lares, a televisão como item indispensável da casa difrata continuamente representações espaciais das mais variadas escalas a confluírem para a formação do nosso olhar sobre o mundo. Se outrora a escola, encarnada principalmente no ensino de Geografia, cumpria a função de centro legítimo autorizado a delimitar os contornos de nossas representações espaciais e dos nossos referenciais de identificação, hoje os meios de comunicação de massa destacam-se nesta função. Considerando estas questões, nos propusemos ao longo deste trabalho a refletir sobre os impactos dos meios audiovisuais na formação das representações geográficas de jovens estudantes e sua correlação com a crise da instituição escolar, focando-nos na mídia televisiva. Como metodologia de investigação empírica, delimitamos nosso trabalho em dois momentos: na primeira fase contemplamos um universo de 300 estudantes com fins de generalização de comportamento; na segunda etapa nos debruçamos sobre um grupo de 20 alunos numa investigação prioritariamente qualitativa. Nossas análises partiram da síntese dessas duas escalas.

Palavras-chave: representações geográficas; televisão; pós-modernidade; escola; ensino de geografia.

ABSTRACT

In the maelstrom of post-modern days our eyes are continuously challenged by inexhaustible sources of visual and audiovisual messages. In our homes, the television as an indispensable item of household diffracts continuously spatial representations in a variety of scales to converge in the construction of our vision over the world. Where once the school, mainly embodied in the teaching of geography, fulfilled the function of a legitimate center authorized to define the layout of our spatial representations and our benchmarks for identification, today the means of mass communication are in charge of this function. Considering these issues, we propose in this work to reflect on the impact of media on the formation of geographical representations of young students and their correlation with the crisis of the school tuition, focusing on the television media. As a methodology of empirical research, we delimited our work in two phases: in the first phase we contemplate a universe of 300 students for purposes of generalization of behavior, in the second one we studied a group of 20 students in a priority qualitative research. Our analysis starts from the synthesis of these two scales.

Keywords: geographic representations, television, post-modernity, school, teaching geography

TESSITURA INTRODUTÓRIA: NOSSOS OLHOS DIANTE DE “UM” MUNDO TELEVISIVO

O que aparece na tela da TV surge como pura experiência para aqueles que a assistem. Portanto, a televisão é a realidade e a realidade é menos do que a televisão [...] Afinal, não há nada real além da nossa percepção de realidade, há? (Videodrome, David Cronenberg).

DA FICÇÃO

No filme de ficção científica de David Cronenberg um personagem chamado Max, dono de uma emissora televisiva, toma conhecimento de um programa transmitido por um sinal pirata, o Videodrome, o qual transmite cenas de tortura que a princípio ele julga ficcionais. Max passa a gravar os programas e a assistir com Nick, uma locutora de rádio com quem relaciona-se, numa mistura de erotismo e sadomasoquismo. Ambos ficam viciados no programa a ponto de Nick querer participar do Videodrome, embora Max tente alertá-la de que o que se passa no programa não se trata de ficção. Ao mesmo tempo, Max começa a ter uma série de alucinações que aumentam num crescendo contínuo e acaba por descobrir que o Videodrome trata-se de um experimento que usa as transmissões regulares de televisão para alterar permanentemente as percepções de quem as vê, a ponto de sua realidade tornar-se a realidade do Videodrome. Ao final do filme, numa agonia de existir no interstício entre a realidade e as alucinações, Max se mata para reviver no Videodrome.

Alegoricamente, a morte de Max representa a morte do real e a emergência do hiper-real¹ como marca predominante da consciência pós-moderna, trazendo implicações para a forma como as pessoas relacionam-se entre si e com o seu entorno, assim como para os significados que estas atribuem ao mundo das coisas (mundo das mercadorias) e às coisas do mundo (ordenamento espacial).

¹ Para Baudrillard, “trata-se de uma substituição no real dos signos do real, isto é, de uma operação de dissuasão de todo o processo real pelo seu duplo operatório, máquina sinalética metaestável, que oferece todos os signos do real e lhes curto-circuita todas as peripécias” (BAUDRILLARD, 1991, p. 09).

DO “FATO” JORNALÍSTICO

Em uma conversa com um familiar, este me perguntou se eu havia assistido a uma notícia sobre um determinado acontecimento. Ao que respondi que havia muito não assistia a telejornais. Num misto de curiosidade e indignação, a pessoa com quem eu conversava me interpelou, então, sobre como eu ficava sabendo a respeito do que ocorria no mundo.

Há duas sugestões nesse ponto de vista. Em primeiro lugar, a de que a televisão é o principal meio para se saber sobre o que ocorre no mundo. Em segundo, a de que é possível saber sobre o que ocorre no mundo através de um *medium*, e de que isso é importante para nossa vida pessoal, mesmo que nossa participação nos fatos noticiosos acabe com o fim da reportagem.

DO FATO “FICCIONADO”

Em uma manhã de domingo recebi uma ligação de minha mãe, dizendo que um primo meu estava em um programa de auditório participando de um jogo. O jogo televisivo baseava-se em um dilema pessoal vivido por meu primo. No alto de seus 26 anos, ele não conseguia pagar a pensão de sua filha porque estava desempregado. E, estava desempregado porque seu nome estava “sujo”² e, por isso, ninguém o empregava. Seu nome estava “sujo” porque contraíra uma dívida de cinco mil reais, a qual não conseguira pagar por ficar desempregado.

O jogo consistia em que um colega de meu primo, que o acompanhara ao programa, realizasse uma prova na qual tinha que caminhar sobre uma plataforma sinuosa e estreita, suspensa a dezenas de metros do chão por enormes guindastes. Se ele conseguisse cumprir a prova meu primo receberia os cinco mil reais. Se ele conseguisse caminhar um trecho, meu primo receberia um valor fracionado demarcado na plataforma. Se ele não conseguisse completar nenhuma fração do percurso, meu primo não receberia nada.

Enquanto o rapaz se preparava para a prova, o apresentador falava às câmeras, abraçado ao meu primo, sobre o drama pelo qual ele passava,

² Utiliza-se o termo “nome sujo” para pessoas ou empresas que são registradas no SPC (Serviço de Proteção ao Crédito) como inadimplentes.

fazendo e refazendo as mesmas perguntas e pedindo para que o telespectador se colocasse em seu lugar. Posteriormente meu primo me relatou que o diretor ficava atrás das câmeras pedindo que o apresentador se alongasse naquele momento, pois a audiência estava subindo.

Para a sorte de meu primo, o rapaz cumpriu a prova e ele conseguiu os cinco mil reais, com os quais pagou a dívida e comprou uma bicicleta para sua filha. Meu primo me contou satisfeito que “limpando” seu nome já conseguira um emprego de vigia, no qual trabalha doze horas por dia, seis dias por semana, ganhando quase mil e quinhentos reais.

Assistindo despreocupadamente ao programa, como puro entretenimento, avaliá-riamos que o maior beneficiado foi meu primo. No entanto podemos considerar, sem nos preocuparmos com dados comprobatórios, que o montante ganho pela emissora com a audiência que a exploração do caso produziu, supera vertiginosamente o valor pago ao meu primo. A emissora possuía o dinheiro de que meu primo precisava, independente de que a prova fosse cumprida ou não. A idéia era jogar com a tensão da resolução ou não do dilema dele. Somando-se a isso, é um tanto bizarro, para não dizer sádico, pensarmos que enquanto meu primo sofria sem saber se conseguiria pagar sua dívida, caso a prova não fosse cumprida, o apresentador, o auditório e os espectadores divertiam-se com a tensão da situação. O dilema virou drama, e o drama virou espetáculo ficcionado pelas tramas televisivas.

DOS PROPÓSITOS DA PESQUISA

Objetivamente, esta pesquisa tem como proposta compreender de que forma a mídia televisiva insere-se no contexto da produção cultural contemporânea dentro do conjunto de características que compõem a chamada pós-modernidade, compreendendo o momento em que vivemos como um estágio de desenvolvimento do capitalismo no qual a cultura tornou-se seu principal meio de reprodução.

Como para toda organização sócio-espacial existe um conjunto de representações sincrônicas (concomitantemente diacrônicas e paradoxalmente anacrônicas) na esfera cultural, podemos aferir que o estudo da lógica e dos elementos culturais de determinados arranjos sociais mostra-se como um

caminho profícuo ao entendimento das configurações geográficas que compõem os possíveis cenários produtivos.

A hipótese adotada neste trabalho é a de que a mídia televisiva assume papel de destaque na formação de consciências espaciais que conformam as representações geográficas acerca do território e identidade nacionais atuais e, conseqüentemente, participa das mutações que ocorrem na esfera da constituição identitária dos sujeitos contemporâneos caracterizada por um descentramento e por uma plasticidade própria dos desdobramentos do capitalismo tardio.

Diante desse contexto, a Geografia enquanto disciplina escolar institucionalizada depara-se com uma crise de seu sentido e de seu papel na formação destas representações e dos referenciais de identificação dos jovens. Desta premissa parte nossa proposta de buscar compreender os desdobramentos assumidos pelos *mass-media* na formação subjetiva atual, assim como suas implicações na crise e (re)significação enfrentada pela instituição escolar.

Para alcançar nosso escopo procuramos abordar nosso objeto a partir de um jogo de múltiplas escalas, envolvendo uma investigação empírica que oscila entre o geral e o singular, com o intuito de estabelecer o alcance e os limites das macro-teorias e traçar pontos de referência para possíveis intervenções. Isso se traduziu em um trabalho de campo composto por duas fases. Em um primeiro momento, investigamos os hábitos televisivos dos estudantes de ensino médio através da aplicação de um questionário semi-estruturado em três escolas distintas, contabilizando um universo de 300 alunos. Com este material procuramos traçar as tendências de comportamento que caracterizam este grupo social. A partir desta referência lançamos-nos na segunda etapa de nossa pesquisa empírica apoiada numa investigação qualitativa em um universo escolar particular através de um grupo de estudantes do 2º ano do ensino médio. Através da síntese de ambas as escalas de pesquisa intentamos delimitar a abrangência de nossos pressupostos teóricos e refletir sobre a plausibilidade de nossas propostas.

Quanto à estrutura de nosso trabalho, organizamos nossas idéias a partir de dois eixos principais:

Capítulo 1: um corpo exclusivamente teórico no qual procuramos

analisar a emergência de uma cultura audiovisual e televisiva, e, suas implicações na crise da instituição escolar, a inserção desta problemática no contexto pós-moderno de reprodução do capitalismo e o meio televisivo como um centro difusor de representações geográficas.

Capítulo 2: refere-se à construção concomitante e convergente de parâmetros teóricos e empíricos para averiguarmos a dimensão e reformularmos as questões postas no primeiro eixo deste trabalho. Concentra o trabalho de campo composto por duas fases já descritas, agrega os pressupostos da teoria das mediações de Martín-Barbero aliados à metodologia de Orozco Gómez, e conflui para as discussões teóricas postas no primeiro capítulo.

Nos anexos deste trabalho estão contidos os gráficos que foram mencionados em nosso trabalho, mas omitidos do texto, além de alguns dos gráficos produzidos na primeira fase do trabalho de campo e que trazem informações sobre os hábitos televisivos dos 300 estudantes analisados, segundo as variantes escola e gênero. Em nosso trabalho foram utilizados apenas os gráficos que continham referência central com nosso tema, sendo incorporados ao longo do texto. Os gráficos em anexo foram disponibilizados para consulta e fonte de pesquisa para os interessados em desenvolver estas questões.

As idéias que perfazem o nosso trabalho estão expressas no mapa conceitual que se segue (figura 01).



Figura 01 – Mapa conceitual da pesquisa
Organizado por Carolina Israel, 2010

1. A CAPTURA DO OLHAR: POR UMA ANÁLISE DA MÍDIA TELEVISIVA

1.1 SOBRE A DUPLA CRISE DO ENSINO EM MEIO À CULTURA AUDIOVISUAL

1.1.1 Do embate entre a linguagem escrita e a audiovisual

A crescente difusão de mídias audiovisuais e informáticas trouxe para a sala de aula um outro tipo de aluno e com ele um impasse. Não é mais um aluno que dependa da escola para ter acesso a informações que lhe capacite a construir uma representação sobre o mundo ou sobre si mesmo. Ao contrário disso, a escola quase sempre está em descompasso com a avalanche de informações midiáticas a que os alunos têm acesso.

A forma dinâmica e atraente como as informações audiovisuais chegam aos jovens, compete com os métodos pedagógicos usuais. Mais do que isso, a absorção das linguagens audiovisuais na vida cotidiana parece estar levando a uma transformação inexorável das formas de inteligibilidade humanas. As máquinas culturais alteram o processo cognoscitivo de apreensão da realidade, desencadeando, conseqüentemente, novas formas de percepção e de expressão no/do mundo. Ao mesmo tempo, tecnologias comunicacionais são criadas ininterruptamente sem que tenhamos conseguido avaliar os efeitos daquelas que já estão estabelecidas em nosso cotidiano, sobre nossa estrutura cognoscitiva e sobre nosso sistema de representações.

Vivemos num ambiente de informação que recobre e mistura vários saberes e formas muito diversas de aprender, ao mesmo tempo que se encontra fortemente descentrado em relação ao sistema educativo que ainda nos rege, organizado em torno da escola e do livro. Desde os mosteiros medievais até as escolas de hoje, o saber conservou esse duplo caráter de ser ao mesmo tempo centralizado e personificado em figuras sociais determinadas. Daí que uma transformação nos modos de circulação do saber, como as que estamos vivendo, é outra das mais profundas transformações que uma sociedade pode sofrer [...] A escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, já que há uma variedade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 56).

A emergência de uma miríade de tecnologias da comunicação

pautadas em parâmetros audiovisuais acarretou o deslocamento do eixo comunicacional da escrita para a imagem – ou des-centramento cultural, como denomina Martín-Barbero – provocando uma crise nos parâmetros de ensino aprendizagem da instituição escolar, já que esta pauta-se no “*regime de saber*”³ que a comunicação do texto impresso instituiu” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 56).

Nessa lógica pedagógica, ainda vigente, há uma compartimentação da aprendizagem em pacotes etários a partir dos quais é medido o rendimento escolar, além de uma correspondência direta entre avanço intelectual e progresso na leitura (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 57).

A educação, para dentro de suas paredes, organizada por séries, etapas, fases, especialidades, traz a cultura – ciência, artes – oficial ou oficiosamente embalada pela pergunta: é adequada para que nível? Tradicionalmente, os conteúdos da escola já vêm pré-selecionados – aprende-se tal coisa em tal série, em tal curso, para alunos de tal idade, de tal formação (ALMEIDA, 2004, p. 13).

Em um texto publicado em 1995, Martín-Barbero coloca uma questão que nos interpela sobre os motivos de os jovens lerem cada vez menos. Para o autor, isso se deve à forma como a leitura é inserida no cotidiano dos estudantes, como dever, como obrigação, distanciando-a do espaço do imaginário e de uma prática prazerosa que fomente a criatividade (MARTÍN-BARBERO, 1995). É muito comum, em uma sala de aula, o professor conferir a responsabilidade da falta de leitura entre os jovens unicamente às mídias eletrônicas, e segregar as linguagens audiovisuais em relação ao círculo do conhecimento instituído pela escola. Não se leva em conta, no entanto, o fato de não existir, principalmente por parte da escola, o fomento a uma “cultura do livro”, tanto no Brasil como na maior parte da América latina.

Ainda que as mídias audiovisuais não estivessem aí para descentrar o status da escrita, seria preciso repensar a cultura escolar que elegeu o livro didático como meio exclusivo do sistema de ensino e garantir o acesso a outras leituras através de investimentos em bibliotecas melhores com uma maior diversidade de literatura. Ao contrário disso, ainda hoje, tanto as escolas

³ Destaque do autor.

públicas quanto as particulares, contam com bibliotecas paupérrimas e restringem-se a cumprirem a cartilha mínima de um ensino conteudista, salvo quando alguns professores têm iniciativas individuais para colocar em prática formas alternativas de ensino, muito embora na maioria das vezes sejam tolhidos pela direção da instituição. E, quando se chega ao fim do ensino médio, aqueles que pretendem ingressar em uma universidade pública, vêem-se pressionados a dar conta de uma extensa lista de literatura que “cai” no vestibular, trazendo ansiedade para o ato da leitura ao colocá-la como uma meta a cumprir.

De todo modo, ao insistir numa pedagogia pautada exclusivamente na escrita, a partir do livro didático e da produção textual, a escola opta por ignorar as profundas mudanças que vêm ocorrendo nas esferas da percepção e da cognição humanas, muito embora a discussão sobre o impacto cultural das mídias audiovisuais já venha sendo discutida há algum tempo.

Na figura 02, o quadrinista argentino, Cristian Dzwonik – o Nik – satiriza o constrangimento da escola frente à popularidade que a televisão tem entre os jovens estudantes em detrimento da sala de aula.



Figura 02 – Tirinha satirizando o constrangimento da escola frente à cultura audiovisual
Fonte: www.gaturro.com

Em finais da década de 1970 Francisco Gutiérrez Pérez já anunciava a apreensão dos educadores frente aos meios de comunicação eletrônicos, pautados na linguagem visual, e à emergência dos novos padrões culturais: “Com a imagem, entramos em uma nova etapa histórica que tem para a humanidade, grandes repercussões sociais, intelectuais e religiosas” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 15). Para este autor estaríamos passando abruptamente de uma civilização verbal para uma civilização visual e auditiva. Segundo Gutiérrez Pérez, “É esse caminhar do inteligível ao sensível que está caracterizando o novo processo cultural que hoje vivemos” (GUTIÉRREZ PÉREZ, 1978, p. 15).

No entanto, faríamos uma ressalva à afirmação que aponta uma distinção/cisão entre o inteligível e o sensível, o primeiro correspondendo ao mundo da escrita e o segundo às percepções sensoriais. Essa perspectiva parte do pressuposto de que somos um todo composto em partes que não dialogam entre si. De que é possível isolar a inteligência – entendida como a razão e associada à escrita – das percepções sensoriais – ligadas à emoção. Seguimos aqui a perspectiva de que a cultura audiovisual instaura novas formas de representação e entendimento do mundo associadas a linguagens híbridas, pautadas num amálgama entre imagem, som e oralidade.

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também (ALMEIDA, 2004, p. 16).

Quanto à linguagem verbal – oral e escrita – é curioso pensar que, embora seja o marco da civilização, a universalização da escrita deu-se apenas entre os séculos XIX e XX, e em muitas sociedades nem mesmo chegou a firmar-se como meio de comunicação predominante para as maiorias populacionais, restringindo-se aos setores privilegiados da sociedade letrada, como no caso da América Latina. Neste caso, segundo Martín-Barbero (1995; 2004), a massa populacional estaria passando direto de uma cultura oral para a visual, sem passar pela escrita. Ou melhor, estaria ocorrendo uma

[...] profunda compenetração entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primária das maiorias, e a

visualidade tecnológica, essa forma de 'oralidade secundária' tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 47).

Almeida (2004) conduz seu raciocínio na mesma direção de Martín-Barbero (2004) ao considerar que a cultura audiovisual compõe a nova forma de cultura oral da sociedade hodierna, uma vez que

[...] a oralidade liga-se às produções em imagens por muitos fios, mas principalmente pelo seu realismo e pela sucessividade no tempo: cadeia de imagens em movimento sucessivo/cadeia de sons sucessivos, compondo um processo metonímico de significação. Uma acumulação, e não uma somatória, de significados que vão se formando uns nos outros sem uma ordem, apesar de a voz, obrigatoriamente, ter de ser emitida linearmente. Nessa oralidade incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim, tudo o que pode ser visto e percebido. (ALMEIDA, 2004, p. 10).

Segundo o autor, essas características conferem à oralidade uma força de realidade que as legitimam como verdadeiras. Não no sentido de que aquilo que se fala seja verdadeiro, mas sim de que a situação oral “aparece” como verdadeira.

É esse misto de qualidades do mundo oral que atribui ao meio audiovisual uma força de realidade, naturalizando-o em nosso cotidiano e participando diariamente dos hábitos da maior parte da população. Qualidades que nos despertam sinestésias diante das imagens e sons, aguçando-nos os demais sentidos da percepção, a partir dos quais atribuímos sensações táteis, olfativas e mesmo gustativas para as diversas situações audiovisuais a que contemplamos.

Diante dessa força de realidade que possui a mensagem audiovisual, é interessante pensarmos que tanto em um filme como em uma novela há uma grande variedade de personagens que representam pessoas reais, com personalidades e atitudes diferentes – pais, filhos, amantes, professores, advogados, etc – mas que, no entanto, são frutos da criação de uma única pessoa: o autor/diretor. Obviamente esses personagens devem possuir verossimilhança para serem aceitos pelos espectadores. Mas ainda assim, é intrigante pensar que o que parece plural é na verdade fruto de uma mente singular. É verdade que algo parecido ocorre com a literatura, uma vez que o escritor é o criador dos diferentes personagens. Mas no universo da escrita, por

seu caráter abstrato de representação alfabética, torna-se mais explícita a natureza ficcional que define os personagens. Já na obra audiovisual, a materialização imagética/sonora confere aos personagens uma força de realidade que os validam no rol das existências reais.

Em outubro de 2009, a notícia de que o livro “Memórias de minhas putas tristes”, de Gabriel Garcia Marques, seria adaptado para o cinema suscitou a mobilização da Coalisão Regional contra o Tráfico de Mulheres e Meninas da América Latina e Caribe. O enredo do livro gira em torno da relação entre um jornalista prestes a completar 90 anos e uma adolescente virgem em via de prostituir-se, por quem acaba apaixonando-se. Na perspectiva do grupo de combate à prostituição, a filmagem da história poderia incentivar a pedofilia se chegasse ao grande público. Para a diretora da instituição, Teresa Ulloa, “O livro não está ao alcance das pessoas mais vulneráveis da sociedade, mas se o filme for feito, ele chegará aos cinemas e logo estará na TV⁴”.

A afirmativa de Teresa Ulloa demonstra sua preocupação com os conteúdos difundidos pelos meios audiovisuais a uma população desabituada da leitura e, inversamente, aberta aos meios de comunicação de massa. Um livro pode gerar polêmica, mas dificilmente será alvo de censura. Não só porque possui abrangência restrita a certa parcela da sociedade, mas porque, como dissemos, a linguagem escrita evidencia seu caráter ficcional já que se pauta na representação alfabética que corresponde à ausência daquilo a que se refere, cabendo ao leitor completar as informações com sua própria imaginação. Quanto à obra audiovisual, como ressaltamos anteriormente, sua relação direta com o mundo da oralidade lhe atribui uma carga de realidade que a aproxima de um fato em si.

Na projeção de um filme ou na televisão qualquer coisa ou pessoa que apareça está sendo vista e não lida ou escutada. Existe porque está sendo vista. Essa proximidade real das imagens tem uma configuração muito próxima da oralidade, o que explica, em parte, o fato de que as imagens são, às vezes, mais fortes do que um texto (ALMEIDA, 2004, p. 09).

Se determinados tipos de comportamentos tornam-se palpáveis, no

⁴ Extraído de <http://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,,MUL1333021-7086,00.html>

sentido de tangíveis e materializáveis – E, sem dúvida, nossos olhos e ouvidos tocam e apalpa o audiovisual⁵ –, então, tornam-se igualmente passíveis de serem praticados, o que explica o receio de Teresa Ulloa.

Para além do espaço escolar, a acessibilidade da linguagem audiovisual, e com ela sua força de realidade, trouxe, igualmente, implicações diretas para o espaço doméstico através da mídia televisiva.

O universo da escrita restringia o que devia ser do conhecimento infantil, criando “espaços de comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 55).

Com a integração da televisão ao espaço doméstico houve uma ruptura da separação desses dois universos ocorrendo o que Martín-Barbero chamou de “transformação dos modos de circulação da informação no lar”. Os filtros da autoridade familiar são cindidos pela acessibilidade do código imagético televisivo, capturando o olhar de crianças da mais tenra idade que passam a presenciar situações que outrora os adultos esforçavam-se para ocultar-lhes, como guerras, intrigas, traições e temas de fundo sexual (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 55).

Ao mesmo tempo, essa mídia “desvela os mecanismos de simulação, que dão sustento à autoridade familiar, pois os pais desempenham, na realidade, papéis que a televisão desmascara: nela, os adultos mentem, roubam, se embebedam, se maltratam” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 56). Por outro lado, tão pouco a criança pode ser culpada pelo que vê, uma vez que não é responsável pela introdução desses conteúdos no espaço doméstico. “Nesse processo, é óbvio que a televisão não opera pelo seu próprio poder, mas catalisa e radicaliza movimentos que estavam na sociedade previamente”. Assim, “é no múltiplo desordenamento que vive o mundo familiar em que se insere a desordem cultural introduzida pela televisão” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 56).

A mídia televisiva encontra um ambiente doméstico no qual as

⁵ Aqui cabe uma passagem de Muniz Sodré na qual o autor evoca o pensamento de Merleau-Ponty para discorrer sobre a visão: “No ato de percepção o olho não se limita a ver, mas também ‘envolve e apalpa as coisas, sente o liso e o rugoso, move-se entre coisas antes mesmo de sabê-las’. Ver é também tocar, absorver” (SODRÉ, 2003, p. 63).

relações familiares reduzem-se a momentos fugazes, em meio às ausências e celeridades de um cotidiano entrecortado por extensas jornadas de trabalho para os adultos – incluindo a figura materna, absorvida pelo mercado de trabalho hodierno – e, para os jovens, preenchido em parte por atividades escolares e, ademais, pelo videogame, pela Internet e pela televisão. Diante desse cenário, para Albuquerque (2002), a escola encontra um duplo desafio.

De um lado, tratar com crianças que não encontram em casa relações familiares nos padrões a que estávamos acostumados (a presença dos pais, desenvolvendo nos filhos os padrões de comportamento do seu grupo). De outro, tratar com crianças que trazem informações e padrões culturais resultantes da sua relação com os MCM⁶ (ALBUQUERQUE, 2002, p. 349).

No entanto, quando o tema dos meios audiovisuais adentra a sala de aula, as práticas pedagógicas costumeiras tentam desconstruir as narrativas audiovisuais, compostas por linguagens multiperceptuais, através da crítica pautada no discurso racional e esquece-se de que a informação que está registrada na experiência emocional, muitas vezes é incapaz de ser apagada pelo constructo racional.

Isso porque, “O significado do filme [e incluiríamos aí a telenovela] não está no resumo que eu faça dele depois, mas no conjunto de sons e imagens que, ao seu término, compôs um sentimento e uma inteligência sobre ele” (ALMEIDA, 2004, p.10, 11).

Entendemos, por isso, que a apropriação desse sistema de linguagem pelos jovens estudantes e, quiçá, pelos demais setores da sociedade, é a forma mais eficaz de romper o distanciamento entre quem produz as representações que mediam as relações sócio-espaciais e quem opera este material simbólico.

Assim como ocorre com a linguagem verbal, à qual a população tem acesso apenas à oralidade – conhecendo parcamente os princípios de uma escrita instrumental –, com a linguagem audiovisual corremos o mesmo risco: o de que seja absorvida apenas parcialmente pela população, como, de fato, vem ocorrendo. Nesse caso, a comunicação audiovisual torna-se unidirecional e restringe-se – para aquele que recebe o enunciado – ao aprendizado de uma

⁶A sigla utilizada pela autora significa Meios de Comunicação de Massa.

leitura automática e parcial das mensagens, uma vez que as maiorias não têm acesso aos meios técnicos de expressão audiovisual.

Em um contexto cultural em que a comunicação audiovisual prevalece sobre a verbal/textual modificando as formas de percepção e de operação do intelecto humano, e, descentralizando o status da escrita em prol de novas formas de comunicação/expressão, a escola não deve abster-se de repensar o sistema educacional à luz das questões postas por um fenômeno tão caro à sociedade em geral.

Hoje, os objetivos da educação e as práticas de ensino, sob a forma institucional, estão sendo desafiados. Entre os desafios está a mudança da dominância do livro e da página para a dominância da tela imagética. Em outras palavras: mudança de uma forma canônica por uma nova forma ainda não canonizada, formas que produzem conhecimentos de modos profundamente diferentes (SOARES, 2003, p. 93, 94).

É necessário que os conteúdos escolares não fiquem à margem dos principais dilemas e conteúdos existenciais que permeiam o dia-a-dia dos estudantes na era dos meios audiovisuais.

Eis que, nessa direção, MARTÍN-BARBERO (2004) nos lança perguntas cruciais:

Que significam aprender e saber no tempo da sociedade informacional e das redes que inserem instantaneamente o local no global? Que deslocamentos cognitivos e institucionais estão exigindo os novos dispositivos de produção e apropriação do conhecimento a partir da interface que enlaça as telas domésticas da televisão com as laborais do computador e as lúdicas dos videogames? Está a educação se encarregando dessas indagações? E, se não o está fazendo, como pode pretender ser hoje um verdadeiro espaço social e cultural de produção e apropriação de conhecimentos? (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 58, 59).

Incorporar o universo das linguagens audiovisuais à sala de aula, principalmente a televisiva, integrada ao espaço doméstico, não significa substituir ou abandonar a alfabetização escrita e nem o livro, mas sim superar a postura escolar unívoca centrada na escrita, rumo a uma articulação das diversas formas de se ler o mundo e de se expressar nele. “Pois é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, videoclipes e hipertextos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 62).

1.1.2 Da Geografia ensinada à Geografia televisionada

Mas, a atual crise da escola excede o que tange a emergência de novas “gramáticas tecnoperceptivas” que sobrepujam a gramática verbal. A crise da escola, e com ela a do ensino de Geografia, está igual e inextricavelmente associada ao colapso de seu papel social. Com esta afirmação nos referimos ao papel ideológico de construção da identidade nacional que envolve as origens desta instituição.

Uma nação não existe por si. Não é apenas uma extensão territorial sob uma administração política centralizada. Ela depende de sua existência e aceitação na esfera simbólica. “As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *idéia*⁷ da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2006, p. 49). A nação é uma comunidade imaginada, um discurso a partir do qual se criam representações do que seja uma nação, que organizam a nossa existência através da identificação com as narrativas apreendidas durante nossa formação. “Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (HALL, 2006, p. 62).

Dentro desse contexto, a escola desempenhou papel capital na formação das culturas nacionais. “O ensino primário é destacadamente fundamental na construção desse sentimento de pertencimento ou identidade nacional” (ANSELMO, 2002, p. 249). Tanto estabelecendo uma língua oficial quanto criando uma cultura homogênea para amenizar as diferenças culturais, comumente um empecilho para manter a coesão da unidade nacional.

Da Independência do Brasil à Proclamação da República, surgiu a demanda política de formar a nação brasileira. Se o Brasil se constituiria em um Estado moderno, precisaria construir um ideário que desse sentido à nação e ao que é ser brasileiro. A idéia de nação abriga uma idéia equivalente de território. Um montante de espaço que corresponda ao sentimento de pertencimento, identificação e (por que não?) de domínio, “ou seja, a nacionalidade está ligada à noção de territorialidade” (ANSELMO, 2002, p. 247).

⁷ Destaque do autor

A Geografia da sala de aula foi um instrumento eficaz na construção de um discurso que deu forma ao território nacional através de representações que exaltavam suas riquezas e belezas naturais, desenhando os contornos de “um Brasil” no imaginário da população em processo de alfabetização. “As inextricáveis relações entre a escola, o ensino de geografia e a construção do Estado-nação brasileiro se colocam em evidência, pois, desde o início do século XIX” (VLACH, 2004, p. 188).

No entanto, a geografia que se ensinava no Brasil Império mesclava-se às generalidades lecionadas nas primeiras letras, entre operações aritméticas, gramática da língua portuguesa, história do Brasil e princípios da religião católica, sem constituir-se em disciplina específica. Isso porque o ensino oferecido pelo Estado recém-formado limitava-se somente ao que corresponderia ao primário. O colégio Pedro II, na capital do império, era à época a única instituição pública de ensino secundário⁸, destinada às elites dirigentes do país, para garantir seu posterior acesso aos cursos superiores. Um dado importante foi a integração da disciplina Geografia à estrutura curricular deste colégio desde sua fundação por D. Pedro II, em 1837, uma vez que, posteriormente, tornar-se-ia o padrão de ensino para os demais colégios secundaristas.

Contudo, segundo Vânia Vlach (2004), é no período que se inicia com a Proclamação da República e que vai até os anos 1950 que se instala uma maior preocupação com a premência de construir-se um ideário que abrigasse a idéia de Brasil como Estado-nação, com todas as simbologias necessárias a essa concretização.

[...] A maior parte dos líderes políticos e intelectuais [...] entendia que a educação do povo era a única alternativa para a realização desse amplo e complexo processo, dadas as especificidades de uma sociedade cujas lideranças indagavam, entre o final do século XIX e as duas ou três primeiras décadas do século XX, se a mestiçagem (biológica e cultural) não inviabilizaria o futuro do Brasil como Estado-nação [...] Contribuir de maneira efetiva para formar um único povo, uma única nação, eis o desafio da educação no início do século XX! (VLACH, 2004).

Duas figuras do ensino de geografia destacaram-se nas primeiras

⁸ Havia, à época, escolas privadas tanto primárias, quanto secundaristas e de ensino normal.

décadas do século XX por seu comprometimento e desempenho na associação dessa disciplina com o projeto de nacionalização: Delgado de Carvalho e Everardo Adolpho Backheuser.

Delgado de Carvalho trouxe avanços significativos para a Geografia brasileira ao revisar os critérios de regionalização que se pautavam na divisão administrativa oficial, focando seus esforços na construção de critérios que se baseassem em fatores naturais e, portanto, partissem do interior da própria Geografia. Organizou o Curso Livre Superior de Geografia, em 1926, voltado para a formação de professores primários. A fundação desse curso esteve relacionada às duas motivações do ensino daquele período, que afinal se complementam: de um lado era premente proporcionar o letramento básico da população para implantar os valores que dotariam de sentido e identidade a existência do Estado-nação. Para tanto, e por outro lado, seria necessário promover o desenvolvimento intelectual das elites brasileiras que dirigiriam o país e se tornariam os professores a alfabetizar as massas populares (VLACH, 2004; ANSELMO, 2002).

Backheuser lecionou no mesmo Curso Livre Superior de Geografia que Delgado de Carvalho, além de participar da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹ e do Movimento Escola Nova¹⁰. Manteve sua trajetória paralela à de Delgado de Carvalho até 1931, quando afastou-se da ABE e adentrou o grupo católico de educadores.

Guardada a importância de ambos os personagens, nos interessa para a linha de raciocínio que desenvolvemos aqui, a perspectiva de ensino adotada pelos dois professores, justamente pela indiscutível relevância de suas atuações na gênese do **nacional**.

Assim, *usurpando* (à maneira de Soares)¹¹ alguns excertos de Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser contidos no texto de Vânia Vlach

⁹ Associação que abrigava visões de diversas tendências, cuja finalidade comum era pensar a orientação da educação na formação nacional brasileira.

¹⁰ Movimento que se desdobrou da ABE, e que tinha por objetivo expandir a abrangência social do ensino de primeiro e segundo grau, além de repensar as práticas pedagógicas tradicionais.

¹¹ SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico. Em seu belo livro a autora subverte tanto os protocolos de ensino, através de suas propostas criadoras e criativas, quanto os protocolos da escrita, manuseando as palavras de forma lúdica e até sarcástica, mas sempre com conteúdo poético.

(2004), destacamos os seguintes fragmentos:

O ensino de geografia pátria é, **entretanto**¹², um dever de inteligência e de patriotismo. Por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a apreciá-lo pelo seu próprio valor. O histórico dos acontecimentos econômicos e sociais nos permite compreender sua formação e explicá-la. Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem frases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas sim justificado e nobre [...] Mais eloqüente e necessária aparecerá a idéia sacrossanta da união que fez a honra de nossa história e que faz nosso prestígio e nossa força. (CARVALHO, 1913 *apud* VLACH, 2004, p. 194).

[...] Dentre os grandes problemas referentes à vida do Brasil, nenhum há que supere o da sua unidade. As próprias questões de educação, tão intimamente ligadas ao progresso de nossa pátria, devem ser exploradas, nunca perdendo de vista que o escopo principal de todos os brasileiros deve ser o de manter como um todo uno e indestrutível, pois lamentável seria afinal termos um povo muito instruído, mas corroído pelo micróbio do separatismo (BACKHEUSER, 1926 *apud* VLACH, 2004, p. 196).

Com esses dois fragmentos procuramos registrar a centralidade da educação e do ensino de Geografia na formação da cultura nacional brasileira, nas primeiras décadas do século XX¹³.

Obviamente a escola não foi o único fio condutor do projeto nacional, mesmo porque havia uma grande distância até a sua universalização. De um lado pela tímida oferta de ensino por parte do Estado e de outro pela predominância de uma população rural que encontrava dificuldades de acesso aos centros urbanos, espaço ao qual a escola se restringia e se restringe ainda hoje.

Segundo Martín-Barbero (2004), no contexto em que o projeto nacional “transforma a multiplicidade de desejos das diversas culturas em um único desejo de participar (fazer parte) do sentimento nacional”, o rádio

¹² Grifo nosso. Esta ressalva refere-se à crítica feita por Delgado de Carvalho ao modelo de ensino de geografia nomenclatório e mnemotécnico que vigorava até então.

¹³ A estreita relação entre educação, ensino de Geografia e formação da cultura nacional não é uma particularidade brasileira. Está diretamente relacionada à constituição dos Estados-nações da Europa do século XIX, em meio à revolução burguesa. Para mais informações consultar: CAPEL (1981).

cumpriu um importante papel na construção e difusão de uma cultura e identidade nacional, principalmente durante o populismo de Vargas no Brasil, assim como com Cárdenas, no México, e Perón, na Argentina (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 41).

Foi durante a ditadura de Vargas que o rádio pôde desenvolver todo seu potencial como meio de difusão de uma cultura nacional comum a todos os brasileiros. “Vargas soube utilizar o rádio como instrumento político e, quando se dirigia ao povo, usava todo o seu carisma na frase inicial ‘Trabalhadores do Brasil’, que eletrizava as massas brasileiras” (PINTO, 1989, p. 52).

No período que compôs a ditadura militar, após o golpe de 1964, embora a instituição escolar continuasse a promover os valores do Estado-nação, agora um Estado militarista, houve uma queda considerável da qualidade do ensino, relacionada ao seu direcionamento para a profissionalização do alunato a ser empregado nas indústrias em expansão. Nos anos 1970 as disciplinas de História e Geografia foram dissolvidas nos Estudos Sociais e os professores passaram a ser formados em uma licenciatura curta que possuía um ano de duração. Foi inserida a disciplina Educação Moral e Cívica, responsável pela promoção dos valores nacionalistas da ditadura em sala de aula.

Ao lado da educação precária, porém nacionalista, a televisão assumiu um posto basilar na integração cultural, uma vez que assume a função de criar um nexos nacional através da transmissão de imagens e programas comuns a todo o território brasileiro. Destarte,

[...] a televisão fornece o suporte para a legitimação do governo militar, que, através da censura aos telejornais e programas de entrevistas, transmite para todo o país a sua mensagem nacionalista, contendo a um só tempo ingredientes de xenofobia, paternalismos e anticomunismo. O reconhecimento da nossa própria realidade na televisão, ainda que turvada pelas malhas da censura, contribui decisivamente para consolidar a integração nacional, disseminando entre os brasileiros um sentimento de brasilidade (MELO, 1993, p. 48).

Eugênio Bucci é enfático quando aponta a importância da televisão nesse contexto ao afirmar que “sem a televisão, a integração nacional pretendida pelo regime militar jamais teria se cumprido” (BUCCI, 2004, p. 32). Há, nesse sentido, um deslocamento da centralidade da escola para a

televisão como principal instância de difusão das representações da nação pelo Estado.

No entanto, a série de reconfigurações decorrentes da reestruturação produtiva a que o final do século XX assistiu, redefiniu o papel do Estado-nação e conseqüentemente da escola a nível mundial. A adoção de uma economia neoliberal esmaeceu a figura do Estado-nação como gestor dos interesses nacionais e trouxe para primeiro plano “o mercado como construtor de hegemonia, o que acabará produzindo uma profunda inversão de sentido, levando à crescente desvalorização do nacional” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 42). A escola, que estava assente nas diretivas do Estado, submerge na política econômica do mercado e expande-se pelo viés da privatização. Simultaneamente, a rede pública sofre uma deterioração contínua devido aos parques investimentos e ao aumento da demanda.

Quanto ao ensino de Geografia, ainda que durante a década de 1970 o movimento de Geografia crítica tenha acenado para a possibilidade de resignificação da escola trazendo novas propostas de ensino-aprendizagem, muito do que se pensava acabou restringindo-se às páginas estéreis dos livros didáticos que caminharam em descompasso com as práticas de ensino de cunho tradicional.

No cenário composto pela crise do Estado nacional e do sentido social da escola, Yves Lacoste observou a contribuição dos meios de comunicação de massa aos dilemas vividos pelo ensino de Geografia:

[...] hoje em dia não há mais somente a geografia dos professores, mas também aquela que veiculam a televisão, o cinema, os cartazes, os jornais... Geografia em migalhas, confusa, misturada com tudo o que dizem os *mass-media*, mas, de qualquer maneira, geografia que, através da repetição e da infinita diversidade de suas imagens-mensagens, oferece certa representação do mundo atual (LACOSTE, 1974, p. 231).

Representações de mundo que se fazem muito mais atraentes aos olhos do espectador do que aquelas que habitam a sala de aula, e com uma força de realidade que acompanha o espectro das imagens. Somando-se a isso está o fato de que os *mass-media*, em especial a televisão, apresentam a vantagem de estender sua abrangência para além da população em idade escolar, atingindo praticamente a totalidade da população com a veiculação

ininterrupta de imagens que desenham no imaginário popular essas “Geografias midiáticas em migalhas”. “Assim, o professor de Geografia (e outros) não detém mais o sacrossanto, o conhecimento, visto serem as diferentes linguagens e as novas tecnologias as detentoras do sagrado social hodierno – o virtual” (SOARES, 2003, p. 95).

Em meio à nova (des)ordem mundial que os rearranjos produtivos trouxeram, Martín-Barbero (2004) aponta para a importante distinção das mídias em relação ao período que constituiu a formação das culturas nacionais na América Latina e o período atual.

O processo que hoje vivemos não só é distinto, como, em boa medida, inverso: as mídias de massa, cooptadas pela televisão, se converteram em poderosos agentes de uma cultura-mundo que se configura atualmente de maneira mais explícita na percepção dos jovens e na emergência de culturas sem memória territorial, ligadas à expansão do mercado de televisão, do disco ou do vídeo. Culturas que se acham ligadas a sensibilidades e identidades novas: de temporalidades menos ‘longas’, mais precárias, dotadas de uma plasticidade para amalgamar ingredientes que procedem de mundos culturais muito diversos e, portanto, atravessadas por descontinuidades, nas quais convivem gestos atávicos, resíduos modernistas e vazios pós-modernos (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 43).

Seguindo essa perspectiva, a esfera de representações que hoje a TV busca encerrar tem a pretensão de abranger e acompanhar o movimento de globalização, rumo à constituição de uma subjetividade capitalista transnacional. A relativa retração da participação do Estado no meio televisivo com a abertura democrática e o fim da censura permitiu a expansão da atuação das redes privadas de difusão e dos conteúdos transmitidos. À luz da organização política que estrutura a economia neoliberal, a televisão é operada por grupos privados que, sem grandes intervenções do Estado simula e recria a ordem social através da representação do espaço no imaginário popular.

No entrelaçar dessas idéias podemos concluir que a instituição escolar atravessa uma dupla crise, de um lado vinculada à quebra do monopólio do conhecimento com o descentramento da escrita e emergência da comunicação audiovisual e, de outro, ao colapso de sua função social com o esmaecimento de seu posto central como *lócus* de produção de identidade, em decorrência da retração do Estado nacional como referência central de

identificação e da concomitante prevalência dos meios de comunicação de massa como principal fonte de coesão social.

Na confluência desta trama, ambos os fenômenos, instauração dos meios de comunicação de massa como base central de difusão do sentido social e crise da função social da escola, inscrevem-se num cenário de profundas mudanças associadas à já mencionada reestruturação produtiva, com repercussões inequívocas às diversas esferas da existência social, objetivas e subjetivas, e que pertencem à tão polemizada, mas renitente, condição pós-moderna.

O mundo pós-moderno é rápido, comprimido, complexo e incerto [...] Em muitos sentidos, as escolas continuam a ser instituições modernas que se vêem obrigadas a operar num mundo pós-moderno. É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino (SOARES, 2002, p.335).

1.2 ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE: APONTAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO PERÍODO CONTEMPORÂNEO

Ao partirmos do pressuposto de que a contemporaneidade assume características que rompem com formas pretéritas de organização da objetividade e subjetividade do domínio social, lançamo-nos na busca dos elementos que configuram as atuais relações sociais e conformam o espaço geográfico globalizado, no chamado período pós-moderno.

Embora ainda haja certo dissenso a respeito da emergência de um período que, como sugere sua própria etimologia, supõe a superação do período moderno, admite-se entre as diversas áreas do conhecimento que as três últimas décadas do século XX assistiram a uma série de mudanças que permearam as esferas econômica, política, cultural e espacial em escala global.

No que se refere aos rearranjos econômicos, políticos e espaciais as assertivas que delineiam as características deste novo período estão mais próximas de uma concordância quanto à sobreposição em relação ao modelo anterior. Isso porque, de um modo geral, é consenso entre as diversas disciplinas e entre estudiosos das mais variadas tendências metodológicas que se debruçam sobre as transformações ocorridas no modelo de acumulação econômica hegemônico, a adoção da idéia de decadência do parâmetro fordista de produção e ascensão do sistema flexível¹⁴.

¹⁴ O período que se seguiu à 2ª Grande Guerra configurou-se por um modelo de desenvolvimento marcado por práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos culturais e arranjos de poder político-econômico peculiares, a que se é atribuído o título de fordista-keynesiano. O fordismo caracterizou-se por uma forte intervenção do Estado na economia e pela produção e consumo de massa agregando as regras do taylorismo. Nesse sistema, o espaço interno à fábrica organiza-se de forma padronizada, com intensa divisão do trabalho, objetivando uma otimização do processo produtivo. A primeira recessão do pós-guerra, em 1973, levou a uma série de modificações deste regime de acumulação e, conseqüentemente, da organização produtiva. Com a flexibilização da economia, através de sua financeirização, e do sistema produtivo com o toyotismo, o capitalismo contemporâneo estabelece o eixo de ordenamento global do espaço baseado na dissolução das fronteiras dos Estados nacionais e de suas regiões polarizadas. O sistema fabril sofre uma horizontalização de suas atividades com a subtração das etapas produtivas, realizadas agora por empresas menores. A organização da produção é gerida por elementos como o Kanban e o just-in-time com o intuito de evitar superproduções. As relações trabalhistas também sofrem flexibilização gerando precarização, subcontratação e aumento do trabalho informal. (Ver David Harvey – A condição pós-moderna - São Paulo: Loyola, 1992. Alain Lipietz - Audácia – uma alternativa para o século

A partir da crise econômica ocorrida nos anos 1970, as mudanças objetivas do substrato material (leia-se técnico-científico) e a implementação de uma nova lógica de acumulação e produção que se desdobram, são evidentes e inquestionáveis. No âmbito cultural, é igualmente inegável que o fim do século XX passou por uma série de transformações correspondentes ao estabelecimento da nova ordem mundial. O que se discute, no entanto, é se essas mudanças tratam de uma superação do paradigma da modernidade ou se simplesmente correspondem a um novo estágio de seu desenvolvimento.

Harvey (2006) aponta, parafraseando Habermas, a instauração do *projeto moderno* durante o século XVIII, através dos esforços iluministas. As idéias que antecederam a revolução francesa e posteriormente promoveram a queda da Bastilha traziam a euforia e exaltação de uma época em que se pensava na possibilidade de emancipação humana através da ciência objetiva. A primazia da racionalidade deveria estabelecer o domínio do homem sobre a natureza e desmistificar as superstições e as incongruências presentes no discurso religioso, libertando o homem de seus grilhões. Mais tarde Adorno, em parceria com Horkheimer, evidenciou o caráter ideológico do projeto iluminista que ao destituir os mitos em vigência elegeu outros para servir aos seus propósitos (Adorno, 2004).

No entanto, o abandono da proposta iluminista ocorreu muito antes da crítica frankfurtiana. A irracionalidade dos conflitos mundiais, com as duas grandes guerras que marcaram o início do século XX, desgastou o otimismo da proposta iluminista que prometia felicidade à humanidade através das artes e ciências, como se seus formuladores tivessem encontrado a fórmula derradeira do convívio humano e do domínio sobre a natureza.

Baudelaire afirmou em artigo publicado em 1863, como aponta Harvey, que “A modernidade é o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra o eterno e o imutável” (HARVEY, 2006, p.21). A constatação destas características que definiram o período moderno como instável, um momento em que “tudo que é sólido desmancha no ar” , como destaca Berman (1986) ao citar o Manifesto do Partido Comunista, trouxe ao

mesmo tempo o anseio da busca pelo outro lado da afirmação de Baudelaire, a qual sinalizava a possibilidade de algo mais peregrino e constante.

Se num primeiro momento os iluministas viram nesta condição um meio de transição no qual ocorreria a destituição dos velhos valores e a imposição da supremacia da razão e da ciência como universais, os modernistas do século XX apoiariam o posicionamento da experiência estética acima da ciência e da racionalidade, aderindo às proposições nietzschianas (Harvey, 2006). A arte, nesse sentido, seria o único ponto de encontro possível com o eterno e o imutável em meio ao fluxo inexorável da modernidade.

No período entre guerras o modernismo debruçou-se sobre a tarefa da construção de um mito moderno, correspondendo ao anseio dos aspectos permanentes que teoricamente subjaziam à modernidade. “O mito ou tinha de nos redimir do ‘universo informe da contingência’ ou, mais programaticamente, fornecer o ímpeto para um novo projeto de ação humana” (Harvey, 2006, p. 38). Dentre os movimentos modernistas que se destacaram neste período e que assumiram um discurso político estão: o surrealismo, o construtivismo, o realismo socialista, além do movimento futurista. As características deste período modernista conhecido como “heróico”, aliando-se à política e redundando em uma estetização desta, margeou o desenvolvimento de perspectivas nacionalistas extremistas com desdobramentos como o surgimento do nazismo que se apoiava numa simplificação e até deturpação de idéias de filósofos como Heidegger e do próprio Nietzsche.

O momento que se seguiu à turbulência dos conflitos bélicos, depois de 1945, encontrou um cenário internacional relativamente estável em meio à bipolarização da Guerra Fria. A supremacia estadunidense como centro difusor ideológico do ocidente, e a apropriação dos objetos culturais como instrumentos para esse fim pelo Estado, desencadeou um processo no qual

a arte, a arquitetura, a literatura etc. do alto modernismo tornaram-se práticas do establishment numa sociedade em que uma versão capitalista corporativa do projeto iluminista de desenvolvimento para o progresso e a emancipação humana assumira o papel de dominante político-econômica (HARVEY, 2006, p. 42).

Os movimentos contraculturais, que surgiram em oposição às amarras impostas pelo alto modernismo, alcançaram um coro internacional

culminando com a mobilização de 1968. E, embora o projeto contracultural não tenha atingido plenamente seus objetivos, Harvey (2006) afirma que “o movimento de 1968 tem de ser considerado, no entanto, o arauto cultural e político da subsequente virada para o pós-modernismo” (HARVEY, 2006, p. 44), muito embora tenha ocorrido, posteriormente, uma complexa relação de incorporação e mercadorização de seus símbolos e referenciais.

Nesse contexto, a pós-modernidade surge a um só e mesmo tempo como rejeição à estética moderna e como extremização de alguns de seus sentidos. Extremização porque como coloca Jameson,

o pós-modernismo é o que se tem quando o processo de modernização está completo e a natureza se foi para sempre. É um mundo mais completamente humano do que o anterior, mas é um mundo no qual a “cultura” se tornou uma verdadeira “segunda natureza” (JAMESON, 2006, p.13).

Sobre as diferenças entre estes dois períodos Harvey salienta que, se na voracidade da vida moderna subsistia a busca do eterno e imutável, parte do postulado de Baudelaire, a pós-modernidade abandonaria por completo essa busca e mergulharia no efêmero.

O pós-modernismo nada, e até se esboja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo que existisse [...] Isso, contudo, não implica que o pós-modernismo não passe de uma versão do modernismo; verdadeiras revoluções da sensibilidade podem ocorrer quando idéias latentes e dominadas de um período se tornam explícitas e dominantes em outro (HARVEY, 2006, p.49).

Jameson (2006) rebate a perspectiva de que o pós-modernismo não passa de uma versão do modernismo alegando a perda da característica crítica e do efeito provocador deste último ocorrido com sua gradual institucionalização.

Meu argumento aqui, porém, é que uma mutação na esfera da cultura tornou tais atitudes [modernistas] arcaicas. Não é somente o fato de que Picasso e Joyce não são mais considerados feios; agora eles nos parecem bastante realistas e isso é resultado da canonização e institucionalização acadêmica do movimento moderno, processo que remonta aos fins dos anos 50. Essa é, certamente, uma das explicações mais plausíveis para o aparecimento do pós modernismo, uma vez que a nova geração dos anos 60 vai se confrontar com o movimento moderno, que tinha sido um movimento oposicionista, como um conjunto de velhos clássicos, que

“pesam na cabeça dos vivos como um pesadelo”, como disse Marx, em um contexto diferente. (JAMESON, 2006, p.30)

De fato, uma série de mudanças de percepção e dos arranjos espaciais tornou plausível pensar em uma pós-modernidade. Da arquitetura, que passou a agregar uma miscelânea de estilos de diferentes épocas, às concepções de planejamento urbano, que abandonaram os parâmetros da Carta de Atenas e dos espaços monofuncionais. Da literatura, que abandonou a diacronia das narrativas construindo textualidades fragmentadas lembrando os fluxos do inconsciente, à própria definição dos sujeitos sociais, antes pensados como centrados e hoje vistos como fragmentados. Já as patologias sociais, caracterizadas pelas disfunções da subjetividade superestrutural definida a cada momento histórico de acordo com as relações de produção, deslocaram-se da paranóia freudiana para a esquizofrenia lacaniana.

Jameson (2006) apropria-se das formulações de Lacan sobre a esquizofrenia para explicar a formação psíquica do sujeito pós-moderno. Segundo o autor, na teoria lacaniana a esquizofrenia é vista como

[...] a ruptura na cadeia dos significantes, isto é, as séries sintagmáticas encadeadas de significantes que constituem um enunciado ou um significado [...] Quando essa relação se rompe, quando se quebram as cadeias da significação, então temos a esquizofrenia sob a forma de um amontoado de significantes distintos e não relacionados [...] Com a ruptura da cadeia de significação, o esquizofrênico se reduz à experiência dos puros significantes materiais, ou, em outras palavras, a uma série de puros presentes, não relacionados no tempo (JAMESON, 2006, p. 53).

Concordando com as proposições de Jameson, Harvey (2006) afirma que,

Isso de fato se enquadra na preocupação pós-moderna com o significante, e não com o significado, com a participação, a performance e o happening em vez de com um objeto de arte acabado e autoritário, antes com as aparências superficiais do que com as raízes (HARVEY, 2006, p. 56).

Para ambos os autores, o desencadeamento desse tipo de percepção leva a um superdimensionamento dos momentos presentes experienciados pelo indivíduo que se torna limitado em sua capacidade de relacioná-los, compartimentando-os como fatos isolados.

Esse presente do mundo, ou significante material, apresenta-se diante do sujeito com maior intensidade, traz uma misteriosa carga de afeto, aqui descrita nos termos negativos da ansiedade e da perda da realidade, mas que seria possível imaginar nos termos positivos da euforia, do 'barato', de uma intensidade alucinógena ou intoxicante (JAMESON, 2006, p. 54).

Para Harvey, nessa nova percepção pós-moderna, “a imagem, a aparência, o espetáculo podem ser experimentados com uma intensidade (júbilo e terror) possibilitada apenas pela sua apreciação como presentes puros e não relacionadas no tempo” (HARVEY, 2006, p. 57). Desse modo, na pós-modernidade “o caráter imediato dos eventos, o sensacionalismo do espetáculo (político, científico, militar, bem como de diversão) se tornam a matéria de que a consciência é forjada” (HARVEY, 2006, p. 57).

Diante deste panorama, a compreensão dos processos históricos que modificaram as condições materiais e subjetivas de reprodução humana, abre caminho para que possamos entender porque a sociedade em que vivemos é tão comumente chamada de imagética, sociedade de consumo, reconhecida como a cultura do simulacro, a sociedade do espetáculo. Isso porque, Debord já anunciava em meados da década de 1960 as características que comporiam a condição pós-moderna gestadas durante o alto modernismo. Para ele, “O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo” (DEBORD, 1997, p. 30).

Harvey (2006) faz uma associação decisiva entre a mudança no modelo de acumulação, que gerou novos padrões de representação do valor monetário, e o delineamento da cultura pós-moderna.

Se vemos a cultura como um complexo de signos e significações (incluindo a linguagem) que origina códigos de transmissão de valores e significados sociais, podemos ao menos iniciar a tarefa de desvelar suas complexidades nas condições atuais mediante o reconhecimento de que o dinheiro e as mercadorias são eles mesmos os portadores primários de códigos culturais. Como o dinheiro e as mercadorias dependem inteiramente da circulação do capital, segue-se que as formas culturais têm firmes raízes no processo diário de circulação do capital (HARVEY, 2006, p. 269).

A quebra do acordo de Bretton Woods¹⁵, com o colapso do fordismo, e a emergência da acumulação flexível, levou a uma desmaterialização da moeda com a perda de sua vinculação a metais preciosos ou qualquer outra mercadoria tangível, tornando a economia extremamente volátil. Além da financeirização da economia, o setor produtivo tornou-se assaz flexível e pautado na aceleração de seu tempo de giro através da desverticalização da produção e do sistema *just-in-time*, baseado na produção por encomenda.

Essa série de mudanças no setor produtivo requereu transformações correspondentes na esfera do consumo, chamado a que a moda voltada para os mercados de massa, em detrimento ao mercado de elite, respondeu prontamente, acelerando “os ritmos de consumo não somente em termos de roupas, ornamentos e decoração, mas também numa ampla gama de estilos de vida e atividades de recreação (hábitos de lazer e de esporte, estilos de música pop, videocassetes e jogos infantis etc.)” (HARVEY, 2006, p.258). Associado a isso, houve um enorme avanço no consumo de serviços, não só de educação e saúde, mas também na esfera do entretenimento, através dos espetáculos, dos cinemas e dos shows, que possuem um “tempo de vida” limitado, completando seu ciclo de consumo mais rapidamente do que os bens de consumo duráveis.

As alterações nos hábitos de consumo, trazidas pela aceleração do tempo de giro do capital, agregaram-se aos hábitos cotidianos (como nas alimentações rápidas e instantâneas), acentuando a volatilidade, a efemeridade e a descartabilidade (de produtos a estilos), o que significa para Harvey, “ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego às coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser” (HARVEY, 2006, p. 258).

No afluxo dos elementos que plasmaram a condição pós-moderna, os meios de comunicação de massa cumpriram papel importante na construção de novos sistemas de signos e imagens que adaptaram a volatilidade como característica comum à vida cotidiana. “A publicidade e a imagem da mídia passaram a ter um papel muito mais integrador nas práticas culturais, tendo

¹⁵ Acordo internacional feito ao final da 2ª Grande Guerra que colocou o dólar, lastreado numa conversibilidade fixa em ouro, como medida de valor financeiro e como meio de comércio internacional.

assumido agora uma importância muito maior na dinâmica de crescimento do capitalismo” (HARVEY, 2006, p.259).

Em meio à proliferação dos meios de comunicação de massa, a televisão coloca-se como veículo privilegiado de difusão de práticas culturais, através da transmissão ininterrupta de imagens/sons que simulam espelhar a estrutura social. Ao mesmo tempo, a percepção do tempo transmitida pela TV encaixa-se com a característica pós-moderna da presentificação do mundo. A simultaneidade na apresentação de acontecimentos com temporalidade diversas (passado, presente e futuro) com roupagens contemporâneas, numa reafirmação da experiência presente, instaura um anacronismo crônico.

Apontar a potência dessa força na moldagem da cultura como modo total de vida não é, no entanto, cair necessariamente num determinismo tecnológico simplista do tipo “a televisão gerou o pós-modernismo”. Porque a televisão é ela mesma um produto do capitalismo avançado e, como tal, tem que ser vista no contexto da promoção de uma cultura do consumismo (HARVEY, 2006, p. 63).

Seguindo a perspectiva de Harvey e Jameson, podemos dizer que a pós-modernidade compõe um cenário no qual o capitalismo assume proporções planetárias e formas de desenvolvimento adaptadas a esta nova situação. Nesse novo estágio produtivo, como nos faz saber Jameson, e seguindo o raciocínio de Debord,

[...] a própria ‘cultura’ se tornou um produto, o mercado tornou-se seu substituto, um produto exatamente igual a qualquer um dos itens que o constituem: o modernismo era, ainda que minimamente e de forma tendencial, uma crítica à mercadoria e um esforço de forçá-la a se autotranscender. O pós-modernismo é o consumo da própria produção de mercadorias como processo (JAMESON, 2006, p. 14).

Ou, como ressaltam Maria Elisa Cevasco e Iná Camargo Costa no prefácio à edição brasileira de “Pós-Modernismo”, o capitalismo multinacional vai expandir a forma mercadoria a todos os domínios da esfera social “de tal forma que não se pode falar em um lugar ‘fora do sistema’, como a Natureza (dadas as formas antigas de produção agrícola) ou o Inconsciente, constantemente bombardeado pela mídia” (COSTA, CEVASCO, 2006 , p. 05).

Ao falar da perspectiva do autor supracitado as tradutoras do livro expõem a proposição deste:

Nessa nova versão expandida e atualizada do velho mundo do capital, não mais se trata de ver a cultura como expressão relativamente autônoma da organização social, [...] Jameson não procura responder à questão de qual é a lógica cultural específica ao capitalismo tardio, mas sim demonstrar que o cultural, mais especificamente o pós-modernismo, é que é a lógica desse novo estágio (COSTA, CEVASCO, 2006, p. 05).

Em meio à multiplicação de teorias que alardeiam o fim das metanarrativas, e das “utopias”, tanto Harvey quanto Jameson procuram compreender as principais mudanças, objetivas e subjetivas, que permeiam a contemporaneidade em sua relação com as mutações sofridas pelo capitalismo no final do século XX.

Não queremos afirmar, com essa perspectiva, que toda a complexidade da sociedade contemporânea se explica por essa narrativa de forma homogênea. Para Martín-Barbero (1995), uma das principais questões da pós-modernidade é a de que não há uma direção única da história e sim histórias com temporalidades e ritmos diversos, com lógicas próprias a cada qual. “Parece-me importante na pós-modernidade essa nova sensibilidade, envolvendo a multiplicidade, e a heterogeneidade de temporalidades que combinem” (Martín-Barbero, 1995, pág. 43).

Embora os dois parágrafos acima pareçam contraditórios, acreditamos, justamente por isso, que ambas as perspectivas se complementam. Porque se há uma realidade no conjunto da economia capitalista global, que conecta e repercute os acontecimentos entre os territórios mais longínquos, e que se insere em nossos hábitos culturais cotidianamente, isso ocorre em meio a uma miríade de (des)tempos - entre resquícios de economias tradicionais, fordistas, entre outras – e de culturas que destoam da cultura de massas.

As superposições de temporalidades, modernas, pré-modernas e pós-modernas, subsistem e coexistem nutrido, de fato, o dia-a-dia de milhões de atores sociais; ao mesmo tempo que indicam o sentido das mudanças, definem sua adaptação a elas e contextualizam sua vinculação a outros processos sociais e à produção da cultura (OROZCO GÓMEZ, 2006, p.86).

O desafio está, precisamente, em conseguirmos decifrar e considerar as múltiplas escalas de implicação – desde as que envolvem as percepções e vivências pessoais às que correspondem às interpretações de larga escala –

no percurso das investigações que envolvem os hábitos culturais contemporâneos.

Neste capítulo, priorizamos compreender os macro-processos que parecem ter implicações sociais de ampla escala, infiltrando-se, em várias medidas e de diferentes maneiras, em largas frações de nosso cotidiano e participando de nossos sistemas de referências espaciais e identitárias.

Nessa direção, assumindo que, de fato, parece ser a cultura o principal meio de reprodução adotado pelo capitalismo tardio ou multinacional, como convencionou chamá-lo Jameson adotando a terminologia de Ernest Mandel, torna-se imprescindível, em nosso entendimento, perscrutar os meios através dos quais os signos culturais são erigidos, analisar os conteúdos que os compõem assim como sua interação e influência entre as diversas parcelas da sociedade, considerando, sempre, a multiplicidade de fatores que se imbricam e confluem para a formação desses mosaicos culturais.

1.3 MODOS DE OPERAÇÃO, MODOS DE REPRESENTAÇÃO: DA ENGRENAGEM TELEVISIVA ÀS SUAS GEOGRAFIAS

Em um momento em que a tecnologia e a máquina tornaram-se indissociáveis dos conteúdos culturais, infiltrando-se em largas parcelas do comunicar humano e multiplicando de forma exponencial as linguagens que participam da construção de nossas inteligibilidades e sensibilidades, tornou-se indispensável buscar compreender a participação desses meios na formação das subjetividades pós-modernas.

Desde a invenção do daguerreótipo¹⁶ no final do século XIX, passando pelo cinema mudo e depois falado, até a criação da mídia televisiva, multiplicaram-se os meios de veiculação imagética com os desenvolvimentos tecnológicos que se seguiram à 1ª Revolução Industrial.

Na obra literária, e mesmo nas artes plásticas, a representação do real se dá através de um conjunto de signos que reconstroem as idéias correspondentes a uma parcela da realidade ou a uma interpretação desta. No entanto, o cinema e a televisão fazem uso da própria matéria que constitui o real para representá-lo. Ambas as mídias capturam uma parte do real, a imagem, realocando-a em um contexto que faz parte de um discurso previamente construído. Assim, o material a partir do qual os discursos de hoje são elaborados, estabelecem um novo tipo de código lingüístico e, portanto, uma nova forma de comunicação.

Antes da proliferação do uso da imagem digital, em 1989, em meio a divagações sobre a voracidade dos tempos em seu filme “Notebook on Cities and Clothes”, Wim Wenders aponta questões importantes sobre as crescentes transformações no estatuto da imagem.

Tudo muda, e rápido. Sobretudo as imagens. Elas mudam cada vez mais rápido e se multiplicam num ritmo infernal desde a explosão que desencadeou as imagens eletrônicas, as mesmas imagens que agora estão substituindo a fotografia. Aprendemos a confiar na imagem fotográfica. Podemos confiar na eletrônica? No tempo da pintura, tudo era simples. O original era único, e toda cópia era uma cópia, uma falsificação. Com a fotografia e o cinema a coisa começou a se complicar. O

¹⁶ Aparelho primitivo de fotografia, inventado por Daguerre em 1839.

original era um negativo. Sem uma ampliação, só existia o oposto. Cada cópia era o original. Mas agora, com a imagem eletrônica e, em breve, com a digital, não existe mais negativo nem positivo. A própria idéia de original ficou obsoleta. Tudo é cópia. Todas as distinções se tornaram arbitrárias. Não admira que a idéia de identidade esteja tão enfraquecida.

Seguindo as proposições de Wim Wenders rumo às características da imagem na era digital, poderíamos encontrar-nos com o pensamento de Baudrillard para o qual vivemos em uma época de simulação em que a imagem perdeu sua referência com o real. “A simulação já não é a simulação de um território, de um ser referencial, de uma substância. É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper real” (BAUDRILLARD, 1991, p. 08). A fotografia guardaria conexão com realidade, ainda que minimamente, uma vez que traria em si as marcas desse real, embora como marcas de uma ausência. Já a imagem digital, sem relação com qualquer realidade, seria seu próprio simulacro puro.

Guardando, por ora, a discussão sobre a mudança na constituição da imagem e adentrando nas formas de operação dos audiovisuais, Jameson (2006) faz uma importante distinção entre o cinema, que figurou como principal mídia artística do alto modernismo, e a televisão, predominante nos dias atuais. O formato da obra cinematográfica permitiria pensar sobre seus conteúdos, uma vez que sua temporalidade é determinada. A análise de qualquer discurso, como aponta o autor, requer o uso da memória. Nesse sentido, o tempo de introspecção, resgate dos conteúdos e reflexão é indispensável para que a obra audiovisual seja avaliada.

A disposição dos conteúdos televisivos, no entanto, estão compostos no que Jameson (2006) chamou de “fluxo total”, baseando-se em Raymond Williams. A mistura entre fato e ficção como destacam Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl (2004), somando-se às propagandas em um *continuum ad infinito*, e em uma velocidade que furta ao espectador a possibilidade de avaliar e filtrar as mensagens veiculadas, extingue qualquer distanciamento crítico.

Pois parece-me plausível que em uma situação de fluxo total, o conteúdo da tela passando diante de nós o dia inteiro, sem interrupção [...] o que se costuma chamar de distância crítica parece se tornar obsoleto. Desligar a televisão tem muito pouco a ver com o intervalo de uma peça de teatro ou de uma ópera, ou com um grand finale de um filme de cinema, as luzes se

acendendo lentamente e a memória começando seu trabalho misterioso (JAMESON, 2006, p. 94).

Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl fazem um paralelo, em “Videologias”, com a obra de Roland Barthes, “Mitologias”, escrita na metade do século passado, para discutir o papel e efeito da televisão na atualidade. “Mitologias”, como descrevem estes autores, investiga “o sistema de signos que compõe o imaginário das sociedades industrializadas (re)trabalhado pelos meios de comunicação de massa” (BUCCI, KEHL, 2004, p. 15). À época de Barthes, década de 1950, os principais meios de comunicação eram a imprensa, a publicidade e o cinema, uma vez que a televisão não alcançara ainda a preponderância contemporânea. No entanto, “hoje, a televisão, acima de todas as outras mídias, ocupa o lugar de grande produtora de mitos e parece estar aí só para dar razão a Barthes” (BUCCI, KEHL, 2004, p. 15).

O processo de instituição mítica, segundo os autores, se dá no contexto lingüístico, dentro da oscilação entre significantes e significados. Essa oscilação é um movimento natural da linguagem, como observou Saussure no início do século XX, citado na obra, mas também Vygotsky e Bakhtin em um outro contexto. A instituição mítica ocorre quando há uma paralisação e vinculação do significado sob o significante, acarretando na “naturalização das significações, com a perda de seu caráter histórico e contingente”. Isso porque, “uma e outro, ideologia e mito, escondem do sujeito essa condição inevitável, a de que tudo é transitório, e tudo o que concerne ao homem é de responsabilidade dos homens, das relações de troca e de poder entre humanos” (BUCCI, KEHL, 2004, p. 17).

Através da perspectiva desses autores, poderíamos aferir que os sujeitos ignoram a contingência histórica dos signos que operam devido à naturalização dos sentidos lingüísticos, sedimentados pela ocultação ideológica e mitológica que subjazem às significações.

Seguindo o postulado de Barthes, Eugênio Bucci e Maria Rita Kehl definem o mito como

[...] uma fala ‘roubada’ das falas emergentes - geradas pelas relações horizontais entre os humanos – pelos agentes de poder, que não necessariamente sabem o que estão fazendo. Essa fala é restituída a um outro lugar dos códigos estabelecidos e ‘naturalizados’, que contribuem para estabilizar

o laço social dotando de consistência imaginária aquela parcela de renúncia exigida de cada sujeito que participa de uma sociedade [...] Ora, eis aí uma descrição nada ruim do que faz a televisão: rouba falas (verbais, visuais, gestuais), todas falas “naturais”, e as devolve aos falantes (BUCCI, KEHL, 2004, p. 19, 22).

Para os autores, a televisão assume a centralidade do processo de produção mitológica contemporânea, delineada pela característica industrial e impessoal. Impessoal porque o sujeito:

[...] entendido como o sujeito que põe em marcha o processo de reprodução do capital e que põe em marcha, também, as institucionalizações necessárias à reprodução do capital, é o próprio capital, agindo como o que se pode chamar de sujeito automático. O capital é o sujeito que sujeita a todos os outros. Só que este sujeito age a partir de um lugar que é, ao mesmo tempo, todos os lugares e lugar nenhum (BUCCI, KEHL, 2004, p. 22).

Já em se tratando dos indivíduos, na acepção de ambos, sua condição de sujeito estaria cada vez mais comprometida pela subjetivação mitológica e ideológica uma vez que “neles, a fala do Outro e o desejo do Outro, isto é, a fala e o desejo que os formatam, são, cada vez mais, a fala e o desejo do capital agindo como forças inconscientes. Os indivíduos são sujeitos inconscientes do capital” (BUCCI, KEHL, 2004, p. 22). Há que se olhar com cautela, no entanto, essa perspectiva para não furtar aos sujeitos sua capacidade de re-trabalhar os signos e olhá-los como meros depositários e reprodutores de conteúdo simbólico.

Martín-Barbero (1995), nesse sentido, contribui para equilibrar essa perspectiva, uma vez que compreende a recepção televisiva como um processo de interação no qual há uma negociação do sentido da mensagem pelo telespectador.

O que estamos estudando, com base na recepção, é um modo de interagir não só com as mensagens, mas com a sociedade, com outros atores sociais, e não só com os aparatos. Quem levou anos investigando a telenovela sabe que o sentido dela tem muito mais a ver com a circulação da significação do que com significação do texto. É contando a novela uns aos outros que se constrói o seu sentido [...] É nessa circulação de discursos que se constrói o sentido que finalmente vai ter a novela para um grupo social determinado (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 58).

As análises de Martín-Barbero (2009) sobre a função cultural dos meios de comunicação de massa partem do conceito gramsciano de hegemonia, o qual compreende a dominação social “[...] não como uma imposição a partir de um exterior e sem sujeitos, mas como um processo no qual uma classe hegemônica, na medida em que representa interesses que também reconhecem de alguma maneira como seus as classes subalternas” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 112).

Ressituando o telespectador desde um ponto de vista ativo, participante do processo de negociação e reconstrução dos sentidos televisivos, Martín-Barbero desloca o eixo de análise, outrora concentrado exclusivamente no meio, para o sujeito-receptor, refazendo as principais questões que rodeiam os meios de comunicação de massa. Isso significa considerar a multiplicidade de fatores que mediam a relação do telespectador com o meio televisivo, surgindo daí a teoria das mediações construída pelo autor, a ser explorada mais adiante em nosso trabalho.

Por ora, focando-nos numa análise do meio, Bucci, assim como Sodré (2003), nos diz que a forma de operar da mídia televisiva ocorre através de seu ocultamento. Para ele, a interação que o telespectador estabelece com essa mídia está focalizada na paisagem que lhe é apresentada, sendo a tela e os discursos encadeados na narrativa ininterrupta, ocultados no espetáculo das imagens. Como resultado, o espectador acredita estar em contato com o próprio mundo, com uma realidade objetiva.

O “meio”, a “ferramenta de comunicar”, simula sua própria transparência simulando sua desintegração no espaço. Como o próprio discurso que se pretende neutro, isento e distanciado, a tela aparentemente não tem parte com a realidade que retrata nem com aquele que para ela volta os olhos (BUCCI, KEHL, 2004, p. 30).

E eis que o autor explicita sua perspectiva e hipótese para engrenagem televisiva:

Por hora, afirmo o seguinte: A televisão não mostra lugares, não traz lugares de longe para muito perto – a televisão é um lugar em si. Do mesmo modo, ela não supera os abismos de tempo entre os continentes com suas transmissões na velocidade da luz: ela encerra um outro tempo (BUCCI, KEHL, 2004, p. 31).

Bucci (2004) e Canevacci (1984) apontam o tempo televisivo como o tempo do inconsciente. No fluxo indistinto da TV, passado e presente, fato e ficção, se emaranham em um acontecendo contínuo que se assemelha à estrutura de operação desse domínio psíquico.

Esse lugar que a TV delimita com uma temporalidade própria, chamado por muitos autores de videoesfera, é para Bucci a nova esfera pública. Em uma sociedade em que a existência se dá pela visibilidade “o que não é visível não existe. O que não tem visibilidade não adquire cidadania” (BUCCI, KEHL, 2004, p. 34). Desse modo, em um país que se reconhece pela televisão, a identidade nacional é dada pela visibilidade do que é mostrado na tela.

É claro que o Brasil não é o único país em que esse meio eletrônico ocupa um grande espaço na mediação das relações. No entanto, este autor destaca seu papel na formação de nossa identidade nacional como um projeto da extinta ditadura militar, à procura de legitimar seu propósito de integração territorial. A partir desse projeto, os brasileiros passaram a reconhecer-se através do Brasil que lhes era mostrado na tela.

O real conhecido é algo socialmente produzido. E, assim, as realidades da sociedade industrial moderna – trabalho, habitação, lazer, educação etc – orientam-se no sentido das representações produzidas pelo modelo dominante. O sistema dos mass-media ou da informação de massa é hoje um lugar privilegiado de produção do real [...] é um modo de organizar - com um poder de natureza gerencial e uma linguagem do tipo motivacional ou persuasivo – o espaço social contemporâneo (SODRÉ, 2003, p. 09).

Assim como a indústria e a máquina compuseram o sistema produtivo gerindo o trabalho e os modos de vida desde a 1ª Revolução Industrial, a indústria cultural e a máquina televisiva passaram a participar da gestão da organização sócio-espacial da atual fase capitalista. Isso porque, como aponta Sodré (2003), a atual forma do capital prescinde de uma mobilização intensiva da força de trabalho e, conseqüentemente, dos valores sociais que acompanharam o modelo fabril de disciplina, com um autoritarismo familiar e repressão sexual. Hoje somos convocados a práticas hedonistas e ao consumo de massa. Ou melhor, há uma associação entre o hedonismo e o consumo de massa numa correlação direta entre a satisfação dos desejos através da forma

mercadoria, como apontaram Bucci e Kehl.

Segundo Santos (2002), o consumo aparece hoje como o imperativo que fundamenta a nossa ordem e envolve a todos. “Por isso, o entendimento do que é o mundo passa pelo consumo e pela competitividade, ambos fundados no mesmo sistema da ideologia” (SANTOS, 2002, p. 49).

Sodré (2003) observa, no entanto, que

[...] se a finalidade imediata da produção é o consumo, sua mais profunda disposição, entretanto, corre no sentido de que nenhum consumo possa satisfazer realmente nenhum desejo, a fim de que não pare jamais a escalada geométrica da ordem produtiva [...] Desejo, imagem televisiva, imagem publicitária reencontram-se na afinidade de remeterem sempre a um objeto fadado a não poder jamais satisfazer o sujeito, ou seja, a um real que não se aprovará nunca. (SODRÉ, 2003, p.61).

Para Sodré (2003), além da participação no processo de reestruturação das relações sociais, através da “telefusão” dos sujeitos, e na (re)significação da instituição familiar, com a perda da tutela moral dos pais sobre os filhos, a televisão apresenta-se ainda como espelho. Nesse sentido, esta traz identificações horizontais através do semelhante “teleapresentado”, e verticais através de modelos e ideais. A identificação vertical, dentro de uma abordagem lacaniana da teoria psicanalítica,

[...] trata-se das identificações com o eu ideal (heróis, personagens excepcionais ou prestigiosos) e com o ideal do eu (figuras parentais e autoridade, objetos de amor, ideais coletivos) ou ainda com o superego, instância interdutora que representa internamente tanto as proibições parentais como as tradições e os valores geracionais (SODRÉ, 2003, p. 51).

Para este autor, a identificação do telespectador com a “telerrealidade” é uma relação narcísea. Porém, não nos moldes do narcisismo individual, mas um tipo de narcisismo regulado “pela lei capitalista do valor – um ‘narcisismo social’, ao qual poderemos chamar de tecnonarcisismo” (SODRÉ, 2003, p. 60).

Todo narcisismo é fascinante. O tecnonarcisismo é um poder, nova forma de controle social que funciona por efeito de fascinação, de convencimento, de persuasão. Gerir o espaço social através de efeitos de fascinação significa que a televisão simula uma sociedade fundada não mais numa ética do trabalho material, mas na produção psíquica. O que no vídeo se produz (sob a forma de simulacro) é o desejo (SODRÉ,

2003, p. 60 e 61).

E é através da identificação especular, narcísea, que a televisão contribui para a organização do espaço social.

O espelho oferecido pela teleorganização – e no qual o indivíduo é instado a se reconhecer – difrata continuamente simulacros, prontos a exhibir a tecnoestrutura como único modelo com o qual cada um pode identificar-se para bem existir socialmente, mas prontos também a esvaziar o indivíduo de seus próprios modelos, sua imagens autônomas. (SODRÉ, 2003, p. 60).

À revelia dos modelos identitários pretéritos, as teorias que versam sobre a constituição da identidade dita pós-moderna apontam para o descentramento do sujeito cartesiano. A superação da perspectiva monolítica do indivíduo racional que o “*Cogito, ergo sum*”¹⁷ colocava, trouxe à tona a complexidade de elementos que participam da formação dos sujeitos sociais (HALL, 2003).

Da teoria freudiana, que apresentou domínios psíquicos para além da consciência, expondo o avesso da razão na massa pulsional do inconsciente como o ponto de partida das personalidades, à teoria lingüística de Saussure indicando a contingência histórica e instabilidade do sistema lingüístico, que à semelhança das identidades e refletindo nelas, possui sentido relacional e está em constante reformulação, assistimos à composição de uma idéia de identidade mosaico (HALL, 2003).

Ao mesmo tempo, a força da proposição de uma possível aldeia global, desloca o sentido de identidade nacional, tão preciosa à formação da sociedade moderna. Preciosa porque se a nação moderna foi o suporte para a materialização de um modelo produtivo com formas específicas de organização social, sua concreção se deu através de sua legitimação na esfera simbólica, já que:

[...] a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural [...] A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à

¹⁷ Esta máxima de Descartes – “Penso, logo existo” – exprime a centralidade da razão na concepção do sujeito moderno.

religião e à região, foram transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional (HALL, 2003, p. 49).

As mutações sofridas pelo capitalismo na segunda metade do século XX trouxeram na bagagem da reestruturação produtiva pós-fordista uma série de reconfigurações da relação espaço/tempo e de sua representação no campo simbólico, modificando as formas de percepção e os referenciais de identificação.

Um dos traços fundamentais que caracterizam a modernidade radicalizada (nos termos de Giddens) é a base tecnológica, fundamentada pela informatização, que teria “desencaixado” espaço e tempo de tal forma que não podemos mais delimitar grupos sociais e culturais a partir de uma base territorial bem definida. O contato multiescalar, do global ao local, complexificou muito as relações sociais e fez com que escalas tradicionalmente bem definidas e dominantes, como a do Estado-Nação e a da “região”, se tornassem mais patamares de intermediação do que escalas centrais de referência (HAESBAERT, 2004, p.158).

Nessa direção, estaríamos assistindo ao esmaecimento de uma referência territorial central, como a do Estado-nação, à qual as demais acabariam reportando-se:

Aparece, ao mesmo tempo, a possível formação de uma territorialidade-mundo, pela primeira vez na História uma identidade territorial global construída a partir de problemáticas ecológicas e sanitárias (epidemias globalizadas, por exemplo) (HAESBAERT, 2004, p.346).

Para Milton Santos (2002), no entanto, as idéias de aldeia global e de contração do espaço-tempo não passariam de fábulas ou mitos.

O fato de que a comunicação se tornou à escala do planeta, deixando saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar, permitiu que fosse cunhada essa expressão [aldeia global], quando, na verdade, ao contrário do que se dá nas verdadeiras aldeias, é freqüentemente mais fácil comunicar com quem está longe do que com o vizinho. Quando essa comunicação se faz, na realidade, ela se dá com a intermediação dos objetos. A informação sobre o que acontece não vem da interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos (SANTOS, 2002, p.41).

Ao mesmo tempo, o que sinaliza uma possível dissolução das fronteiras nacionais, com os movimentos de globalização que aumentam os

fluxos populacionais e econômicos entre os diversos países num intercambiamento crescente das distintas culturas e economias, significa na realidade uma mutação de sua função política e social, uma vez que estes fluxos não ocorrem indistintamente. Isso porque, de um lado, as trocas econômicas respeitam direções preestabelecidas politicamente de acordo com os jogos de poder entre nações e, de outro, os fluxos populacionais correm paralelamente por duas vias díspares: a legal e a ilegal.

Enquanto a via legal tem como principal característica o turismo – consumo de lugares como mercadoria, conforme Debord (1997) –, a via ilegal inscreve-se, majoritariamente, na busca de melhores salários e condições de vida, muito embora corresponda a extensas jornadas de subemprego. Dessa forma, os fluxos populacionais que ocorrem na pretensa “aldeia global” passam pelo crivo institucional, que seleciona e define o perfil daqueles que podem circular em determinados territórios, e são socialmente qualificados dentro da lógica capitalista contemporânea.

Dentro desse contexto, o que ocorre muitas vezes é o contrário de uma interpenetração cultural, rumo a movimentos de xenofobia por parte da população que recebe trabalhadores ilegais, associada a uma guetização da população clandestina que, igualmente, fecha-se entre os seus numa tentativa de autoproteção.

Quanto à contração espaço-tempo essa seria um mito na medida em que se dá por uma velocidade permitida pela técnica, acessível, na verdade, a um grupo limitado de pessoas, “de tal forma que, segundo as possibilidades de cada um, as distâncias têm significações e efeitos diversos e o uso do mesmo relógio não permite igual economia do tempo” (SANTOS, 2002, p. 41).

Santos (2002) e Haesbaert (2004) partilham, no entanto, de uma mesma perspectiva que rebate a idéia de desterritorialização propalada por alguns autores que consideram as mudanças no sentido do Estado-nação e das experiências espaço-temporais:

De fato, as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas, na medida em que o próprio exercício das atividades globalizadas não prescinde de uma ação governamental capaz de torná-las efetivas dentro de um território. Por outro lado, o exercício da cidadania, mesmo se avança a noção de moralidade internacional, é, ainda, um fato

que depende da presença e da ação dos Estados nacionais (SANTOS, 2002, p.42).

Para Haesbaert, que combate a idéia de uma simples desterritorialização com a introdução da idéia de desreterritorialização, entendendo que para toda desterritorialização há uma reterritorialização correspondente:

Antes vivíamos sob o domínio da lógica dos “territórios-zona”, que mais dificilmente admitiam sobreposições, enquanto hoje temos o domínio dos “territórios-redes”, espacialmente descontínuos mas intensamente conectados e articulados entre si (HAESBAERT, 2004, p.79).

Na conceituação deste autor, dotada de uma visão múltipla desta categoria “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (HAESBAERT, 2004, p. 79).

Ao que parece, a capacidade de se difundir e instaurar representações espaciais constitui em si uma fonte de poder simbólico que conflui para a definição e identificação territorial, uma vez que a produção do espaço social “passa inapelavelmente pelas representações que os homens estabelecem acerca do seu espaço” (MORAES, 2005, p.15). Para Moraes (2005), não há apropriação material do espaço sem uma apropriação intelectual do mesmo, uma pré-ideação ou teleologia das ações que se pretende exercer.

Dizer que a produção do espaço social é um processo teleológico significa que ele envolve uma finalidade. Esta orienta o trabalho humano, diferenciando-o da atividade animal. Trata-se de ação dotada de um sentido, atribuído pelo executante. Um movimento que necessariamente se realiza através dos sujeitos, individuais e/ou coletivos que, ao agirem, desencadeiam séries causais (MORAES, 2005, p.16).

No entanto, se a produção do espaço é realizada por sujeitos, há que se considerar, na perspectiva deste autor, que os parâmetros norteadores das ações do executante (necessidades, interesses, desejos e sonhos) são formadas no conjunto de possibilidades e limites de cada contexto histórico e cultural. “Os conceitos, os significados, a própria linguagem, são produtos

sociais. A capacidade do pensamento só se faz potência na apropriação/transformação do ambiente [...]” e, acrescentaríamos, na dialética entre indivíduo e sociedade (MORAES, 2005, p. 17). Pois se “o ser humano, sua consciência e cultura são únicos em suas identidades, todavia, são produtos incorporados de outras consciências, outras culturas, mediadas pela comunicação que se instala no centro das relações” (KOZEL, 2008, p.75).

Desse encadeamento, decorre que as peculiaridades das paisagens humanizadas trazem em si um conjunto de elementos simbólicos que representam as concepções espaciais dos distintos grupos culturais em diferentes períodos históricos. “Sem dúvida, as formas criadas permitem uma leitura enquanto símbolo de uma cultura e uma época” (MORAES, 2005, p. 23).

Porém, as próprias leituras e representações espaciais são em si, enquanto discurso, produtos históricos com motivações políticas e culturais, também passíveis de análise. Em uma investigação que se pautar no processo de construção dos discursos geográficos “[...] resgata-se, então, a consciência do espaço diretamente como tema de análise, [...] não a forma espacial criada (material e objetiva) mas sua imagem no fluido universo da cultura, da política” (MORAES, 2005, p.25).

Harvey (2006) afirma, baseando-se em Bourdieu, que “as ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade” (HARVEY, 2006, p.198). Em tempos pós-modernos, altamente permeados por discursos audiovisuais, os meios de comunicação de massa constituem em si uma fonte privilegiada de difusão de representações geográficas a referenciar a consciência espacial do sujeito contemporâneo e, conseqüentemente, de sua auto-referência no mundo.

A televisão de massa associada com a comunicação por satélite possibilita a experiência de uma enorme gama de imagens vindas de espaços distintos quase simultaneamente, encolhendo os espaços do mundo numa série de imagens de uma tela de televisão. O mundo inteiro pode assistir aos Jogos Olímpicos, à Copa do Mundo, à queda de um ditador, a uma reunião de cúpula política, a uma tragédia mortal... enquanto o turismo de massa, filmes feitos em locações espetaculares tornam uma ampla gama de experiências simuladas ou vicárias daquilo que o mundo contém acessível a muitas pessoas. A imagem de lugares e espaços se torna tão aberta à produção e

ao uso efêmero quanto qualquer outra (HARVEY, 2006, p. 264).

Para Martin-Barbero (2004) as redes audiovisuais estabelecem as novas formas de mediações sociais e culturais, exigidas pelas novas condições dos espaços urbanos. “Na cidade disseminada e impossível de abarcar, somente a mídia possibilita uma experiência/simulacro da cidade global”. Isso porque “é na televisão ou no rádio que cotidianamente conectamos com o que sucede e nos implica na cidade em que vivemos” (MARTÍN-BARBERO, 2004, pág. 52).

Segundo Alves (2000), a imagem que possuímos da cidade já não é dada pela relação direta de nosso olhar com o objeto/fenômeno. “Há uma tendência de que o homem, em vez de ver o fenômeno em si, o enxergue pela câmara de TV. Tendemos a ver aquilo que já nos chega como imagem, uma construção de outros, sossegadamente, em nossos lares, pelos aparelhos de TV” (ALVES, 2000, p.136).

Dentro de uma lógica de experiência espacial que oscila entre o local e o global, os conteúdos televisivos jogam com as múltiplas escalas de representação geográfica, retratando o local e o regional através de telejornais específicos, e o global através de jornais de abrangência nacional e internacional, ou mesmo através das novelas, que têm apostado em temáticas internacionais/interculturais.

Ao mesmo tempo, a crescente absorção do debate político pela televisão contribui para o progressivo esmaecimento da participação política popular transformando os cidadãos em espectadores do espetáculo da administração pública que muitas vezes assemelha-se às tramas novelescas de gênero ficcional dado o teor de intrigas, mesquinhas e corruptibilidades que permeiam as ações dos representantes públicos, exploradas como espetáculo pelos noticiários. A política transformada em notícia confere-lhe um caráter de efemeridade e descartabilidade em meio ao fluxo televisivo que amalgama gêneros diversos convertendo tudo em mercadoria na equivalência do formato comercial e espetacular. Essa assertiva é facilmente demonstrável pelo próprio nome que alguns noticiários brasileiros levam, como “Fantástico” ou “Domingo Espetacular”, fornecendo uma dica de como os fatos são noticiados.

De um lado, a afirmação do cidadão como espectador diante do cenário político expressa a retração da esfera pública à mera participação eleitoral (diga-se de passagem, obrigatória no Brasil) e a supremacia da esfera privada centrada no lar e na vivência dos espaços coletivos (como shopping centers e clubes particulares). Por outro lado, a constante noticição de acontecimentos de diversas partes do mundo contribui para a forjadura da idéia de aldeia global criando nos espectadores sentimentos de empatia e identificação muito mais fortes com pessoas e grupos de outros países do que com pessoas de seu entorno imediato. É possível dizer que esses sentimentos de solidariedade e identificação experienciados pelo meio audiovisual trazem uma carga maior de intensidade comparável aos sentimentos que temos ao assistir a um filme de ficção que nos comova. Essa carga de emoção diante dos acontecimentos televisionados torna-os mais reais do que a própria realidade.

Parece estar dada aí uma nova necessidade criada a partir da construção da idéia de aldeia global e que necessariamente passa pelas mídias de massa: a necessidade de abranger o que se passa no espaço global, uma vez que habitamos essa nova aldeia. “A implicação geral é de que, por meio da experiência de tudo – comida, hábitos, música, televisão, espetáculos e cinema –, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro” (HARVEY, 2006, p. 271).

Como a contingência espacial colocada diante de nós extrapola a capacidade de “dar conta” de toda essa extensão, é através dos meios de comunicação que temos a impressão de abarcar a dita aldeia global. O que nos escapa, no montante de informações absorvidas pelas diversas mídias, são os espaços do globo ocultados pela seleção midiática do que deve vir ao conhecimento público. Nesse sentido, a propalada aldeia global não corresponde à totalidade do globo em extensão territorial. Não há uma contigüidade espacial, mesmo na esfera da representação midiática, dos espaços terrestres.

Em um estudo realizado coincidentemente às vésperas do atentado de 11 de setembro de 2001 às Torres Gêmeas e prosseguido após o ataque, Amorim Filho e Abreu (2004) investigaram as representações geográficas de estudantes universitários – de Geografia e Relações Internacionais – acerca da

geopolítica internacional que circundava o tema.

As principais questões norteadoras desta pesquisa foram:

- Que tipos de conhecimentos os sujeitos objetos do estudo possuíam sobre a Ásia Centro-Meridional, antes e depois de 11 de setembro de 2001;
- Como se formaram e como estão se formando agora os conhecimentos e, sobretudo, as imagens e representações que esses sujeitos possuíam e possuem daquela região;
- Quais os principais veículos que os sujeitos têm usado para se informarem sobre a evolução do conflito e sobre seu primeiro teatro de operações, que é o Afeganistão e o restante da Ásia Centro-Meridional
- Quais são as principais características, deficiências e lacunas dos mapas mentais que os sujeitos da pesquisa demonstraram possuir do Afeganistão e do restante da Ásia Centro-Meridional (AMORIM FILHO, ABREU, 2004, p. 241).

Antes dos atentados de 11 de setembro 71,5% dos 130 alunos entrevistados afirmavam ter conhecimento sobre a região em questão, muito embora apenas 10% tenham conseguido especificar esse conhecimento quando interpelados nesse sentido (foi entregue um mapa mudo a cada entrevistado, contendo apenas as fronteiras políticas da região, para ser completado sem consulta). A principal fonte de informação apontada, em 72,8% dos casos, foram os meios de comunicação de massa, com a televisão (por meio dos telejornais) em primeiro lugar.

Após os atentados, 96% dos alunos afirmaram ter algum conhecimento sobre a região. Ao especificar esses conhecimentos através do mapa mudo, houve um aumento de 514% em relação aos 10% anteriores que conseguiram referenciar uma quantidade considerável de informações sobre a região. Quanto à questão sobre a procedência das informações que portavam, mais uma vez os meios de comunicação de massa, liderados pela televisão, foram a principal fonte de conhecimento, com destaque para a Rede Globo (25% dos estudantes), seguida pela Rede Bandeirantes (13,1%) e pela CNN americana (10%). A Internet também figurou como fonte de informações sendo citada em 21% dos casos.

O que chama a atenção nesse estudo é o fato de que ainda que se trate de um grupo de universitários envolvidos academicamente com o tipo de questão então em voga – estudantes de Geografia e Relações Internacionais –,

a principal fonte de conhecimento acerca da região citada pelos entrevistados, antes e depois dos atentado, proveio dos meios de comunicação de massa, o que nos leva a indagar – e a temer – a dimensão desses meios em relação às demais parcelas da sociedade que sequer têm acesso a ambientes alternativos de discussão como as universidades.

De todo modo, os resultados dessa pesquisa parecem confluir para a idéia de que as representações geográficas que sustentam a consciência espacial da sociedade contemporânea são oriundas, principal e predominantemente, dos meios de comunicação de massa, com um destaque para a mídia televisiva que cotidianamente difunde representações geográficas das mais variadas escalas, mas que não correspondem à totalidade do espaço mundial, produzindo vazios em nossos mapas-múndi imaginários ou, ainda, desenhando um outro mundo que se encaixe nos contornos da aldeia global do capitalismo contemporâneo.

Diante do exposto, considerando a hipótese de que a mídia televisiva assume papel de destaque no conjunto de elementos e forças que participam da construção das representações geográficas contemporâneas e, portanto, influem nas formações identitárias pós-modernas, dispomos-nos a percorrer por caminhos que nos levem ao entendimento da contribuição desse meio no processo de formação dos referenciais espaciais hodiernos, assim como a dimensão de sua inserção em um cotidiano altamente permeado pela cultura audiovisual e pela crise escolar, considerando sempre o jogo de múltiplas escalas (das locais às globais), e escolhendo como público alvo os jovens do ensino médio.

2. O ENCONTRO COM O SUJEITO-AUDIÊNCIA: SUBSÍDIOS PARA UMA INTERPRETAÇÃO EM MÚLTIPLAS ESCALAS

2.1 A CONTRIBUIÇÃO DAS MEDIAÇÕES PARA O ESTUDO DA RECEPÇÃO TELEVISIVA: PREÂMBULO À INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Abordar um tema através de pontos de partida diametralmente opostos simultaneamente significa enfrentar uma série de desafios teórico-metodológicos ao longo da pesquisa. No entanto, com esse desafio vem a recompensa de caminharmos para um possível entendimento dos princípios de convergência destas distintas escalas.

Com isso referimo-nos ao trajeto feito até este momento, num esforço de teorização e compreensão dos macro-processos que envolvem a inserção da cultura audiovisual como característica da pós-modernidade, ao mesmo tempo em que, a partir deste ponto, buscaremos captar onde se situam os sujeitos dessa cultura, entre o interstício de sua sociabilidade e de sua singularidade, e entre micro e macro processos.

Ao longo do trabalho, procuramos compreender as relações que se estabelecem entre a emergência da cultura audiovisual, a constituição da pós-modernidade, a crise da instituição escolar e, com esta última, do ensino de Geografia.

Com a escolha de abordarmos a crise da instituição escolar como foco de análise da atual conjuntura em que vivemos, buscamos, mais do que constatar, abrir possíveis caminhos à intervenção. Isto significa reconhecer os alunos como sujeitos capazes de assumir uma postura crítica frente aos *media* e, portanto, admitir que a recepção da mensagem televisiva, audiovisual, se bem que inserida na cultura pós-moderna, está sujeita à resignificação por parte do sujeito-audiência, condição *sine qua non* para que qualquer proposta de intervenção seja viável.

Através de veredas percorridas por entre leituras, encontramos alguns autores latinos que contribuíram para o entendimento das múltiplas dimensões que envolvem a recepção televisiva, desde a perspectiva das mediações de Martín-Barbero.

Na obra em que propõe seu eixo de análise, Martín-Barbero (2009)

sugere que o debate sobre as comunicações se desloque dos meios para as mediações, “[...] isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.261).

Isto porque, partindo do ponto de vista gramsciano, à certa altura os meios de comunicação de massa viriam a participar do longo e histórico processo de massificação das culturas subalternas, iniciadas com a formação dos Estados nacionais e que teve na escolarização uma peça fundamental. Da constituição do povo em massa houve uma conseqüente desvalorização e apagamento das diversidades culturais sugadas pelas forças centrípetas imanentes ao desenvolvimento do Estado-nação.

Se bem que, realocada em meio aos atuais movimentos de transnacionalização, Martín-Barbero (2009) propõe pensar as mediações inseridas no contexto da “[...] hegemonia comunicacional do mercado na sociedade: a comunicação convertida no mais eficaz motor de desengate e de inserção das culturas – étnicas, nacionais ou locais – no espaço/tempo do mercado e das tecnologias globais” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p.13).

Seguindo a perspectiva de Martín-Barbero e trilhando um caminho de estudos focado no meio televisivo, o autor mexicano Guillermo Orozco Gómez (2001), propõe compreender a mediação “não como um filtro, mas como um processo estruturante que configura e orienta a interação das audiências e cujo resultado é o outorgamento de sentido por parte destas aos referentes midiáticos com os quais interagem” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p.23)¹⁸.

No Brasil, a teoria das mediações ganha representação principalmente com o trabalho de Nilda Jacks (1999), através de seu estudo sobre a cultura regional gaúcha como mediação simbólica na recepção televisiva¹⁹. A partir das leituras de Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco Gómez e Nestor Garcia Canclini, a autora define a mediação como

[...] um conjunto de elementos que intervêm na estruturação, organização e reorganização da percepção da realidade em

¹⁸ Livre-tradução. No original: “no como um filtro, sino como un proceso estructurante que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el ortogamento de sentido por parte de éstas a los referentes mediáticos con los que interactuam”.

¹⁹ Querência: cultura regional com mediação simbólica.

que está inserido o receptor, tendo poder também para valorizar implícita ou explicitamente esta realidade. As mediações produzem e reproduzem os significados sociais, sendo o “espaço” que possibilita compreender as interações entre a produção e a recepção (JACKS, 1999, p.48).

Assim, a mediação estaria relacionada às múltiplas características que envolvem o sujeito-receptor, das individuais às sociais e coletivas, e que servem como ponto de partida para as formas de se apreender uma mensagem televisiva, muito embora não seja uma condição permanente, estando em constante transformação.

Longe de limitar-se ao momento em que se está diante da tela, a mediação refere-se também à circulação da mensagem televisiva, movimento ante o qual seus significados são renegociados e reconstruídos, ao mesmo tempo que revividos.

“O que em última instância define, delimita e sustém a televidência é precisamente este contato poliforme, estendido e variado dos sujeitos com os referentes televidenciados” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 45)²⁰.

Guillermo Orozco Gómez cunhou o termo “televidência” para referir-se ao complexo de ações indiretas que envolvem o telespectador e extrapolam o simples ato de assistir à televisão. Assim, televidenciar significa: “ver, perceber, sentir, gostar, pensar, ‘comprar’, apreciar, guardar, retrair, imaginar e interagir com a televisão” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 39)²¹. Segundo Orozco Gómez,

“são atividades paralelas ou simultâneas de um largo e complicado processo midiático-comunicacional [...] Não obstante conservar um alto grau de automatismo e de feições individuais, cada uma destas atividades exerce mediações significativas, uma vez que todas são objeto de mediações e sempre se encontram situadas e contextualizadas”²² (OROZCO GÓMEZ, 2001, p. 39).

²⁰ Livre-tradução. No original: “Lo que en última instancia define, acota, y sostiene la televidencia es precisamente este contacto poliforme, extendido y variado de los sujetos con los referentes televidenciados”.

²¹ Livre-tradução. No original “[...] ver, escuchar, percibir, sentir, gustar, pensar, ‘comprar’, evaluar, retraer, imaginar, y interactuar con la televisión”.

²² Livre-tradução. No original “[...] son actividades paralelas o simultâneas de un largo y complicado proceso mediático-comunicacional [...] No obstante conllevar un alto grado de automatismo y rasgos individuales, cada una de estas actividades ejerce mediaciones significativas, a la vez que todas son objeto de mediaciones y siempre se encuentran situadas y contextualizadas”.

Para este autor, se no ato de assistir à televisão são evocadas tanto as características pessoais do sujeito-audência (idade, sexo, etnia, condição familiar) quanto as ligadas à sua trajetória de vida (escolaridade, religião, partido político, condição sócio-econômica), gerando “estratégias televisivas”, ocorre, simultaneamente, o que este denomina “contratos de vidência” (leitura ou escuta), a partir dos quais conectam-se a outros telespectadores formando “comunidades de apropriação e interpretação”.

Por este motivo, a televidência, por mais individualizada que pareça, é um processo altamente culturalizado, tanto que sua sobrevivência supõe ter grupos de interlocução (de apoio, de referência, de identificação, etc) em cuja consonância se experimenta e qualifica o vivido” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p.40).²³

Assim, as televidências, ou formas de se assistir à televisão, trazem consigo as principais marcas das comunidades ou segmentos culturais aos quais o sujeito-audiência pertence.

A escola é em si uma das principais comunidades de interpretação entre os jovens estudantes, participando tanto das televidências de primeira ordem, aquelas que ocorrem na frente do televisor, como das de segunda ordem, transcorridas em outros cenários e cujo contato “[...] não é direto ou físico (audiovisual) com a imagem e o relato televisivo, senão ‘ressonante’, mas que nem por isso é menos definidor do intercambio mediado com a televisão” (OROZCO GÓMEZ, 2001, p.45).²⁴

Formam-se no ambiente escolar, no convívio diário entre jovens de uma mesma faixa etária, gostos e opiniões a partir de um processo de negociação dos diversos referenciais, dentre eles os televisivos. Ademais, a própria escola procede como uma instituição mediadora da recepção televisiva, tanto através da formação cultural dos estudantes (adentrando nas televidências de primeira ordem), como discutindo seus sentidos em sala de aula (televidências de segunda ordem).

Adotando a perspectiva de que toda recepção é multimediada e de

²³ Livre-tradução. No original: “Por este motivo, la televidencia por más individualizada que parezca, es un proceso altamente culturalizado, en tanto que la sobrevivencia supone tener grupos de interlocución (de apoyo, de referencia, de identificación, etc.) en cuya consonancia se experimenta y califica lo vivido”.

²⁴ Livre-tradução. No original: “[...] no es directo ni físico (audiovisual) con la imagen y el relato televisivos, sino ‘resonante’, pero que no por ello es menos definitorio del intercambio mediado con la televisión”.

que os sujeitos-audiência pertencem a diversas comunidades de interpretação que ora confluem e ora se chocam na negociação das interpretações televisivas, procuramos investigar nesta fase de nossa pesquisa as características que definem a comunidade escolar como uma comunidade de interpretação específica e, portanto, com características próprias. Ao mesmo tempo, o complexo da mediação escolar não deixa de estar inserida em nossa discussão mais ampla sobre a crise desta instituição e do ensino de Geografia associadas aos meios audiovisuais.

É através da confluência destas múltiplas escalas que procuraremos ler os resultados de nossa investigação empírica. Assim, a análise do material coletado durante as diversas fases da pesquisa de campo partirá tanto das contribuições advindas do paradigma das mediações, principalmente da metodologia proposta por Orozco Gómez (2001, 2006), quanto dos demais referenciais explorados ao longo deste trabalho, de acordo com a nossa proposta de trabalhar com o tema a partir de um jogo de múltiplas escalas.

2.2 A TV NO COTIDIANO DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO: A BUSCA POR UM QUADRO GERAL

2.2.1 Considerações sobre os procedimentos adotados

Buscando averiguar os contornos da dimensão que o meio televisivo assume no cotidiano da atual geração de estudantes, entre a contribuição desta mídia para a formação identitária desses jovens e seus conflitos com a sala de aula, procuramos alguns caminhos investigativos que nos ajudassem a encontrar algumas respostas.

A primeira fase do nosso trabalho de campo consistiu na aplicação de um questionário semi-estruturado (Ver modelo: Anexo I, p.133) com 300 estudantes do ensino médio de três escolas diferentes. A aplicação ocorreu no mês de novembro de 2008 nos colégios estaduais Ângelo Gusso e Segismundo Falarz, e na Universidade Tecnológica Federal do Paraná nos cursos de ensino técnico.

Dada a quantidade de questionários aplicados e o tempo necessário para isso, optou-se por deixar a aplicação a cargo dos próprios professores de Geografia dessas instituições para que estes encontrassem o melhor momento dentro de seu planejamento de aulas.

Diante do distanciamento da pesquisadora no processo da coleta de dados, optamos por não adentrar profundamente nas especificidades de cada colégio durante a análise dos dados.

Dessa forma, traçamos como principal objetivo desta fase do trabalho de campo buscar dados que nos permitissem generalizar informações sobre os hábitos televisivos dos estudantes como grupo social, com o intuito de construir um aporte mais abrangente sobre o tema de nossa pesquisa.

Na estruturação do questionário priorizamos as questões abertas, embora específicas e direcionadas, com o fito de que as respostas fossem espontâneas e, portanto, revelassem um pouco da presença e da característica do televisivo no cotidiano desses jovens. Ainda mirando este alvo, optamos por não requerer o nome dos estudantes, para que o anonimato servisse como mais um estímulo à espontaneidade.

Dada a larga quantidade de questionários com os quais nos

propusemos a trabalhar, nos encontramos desafiados no tratamento das respostas para alcançar nossos objetivos. Cientes de que toda tipificação gera um certo aplainamento das heterogeneidades existentes entre os pesquisados, ainda assim prosseguimos com a opção de investigar possibilidades de generalização para posteriormente, e dentro desta generalização, encontrar os fatores que levam às variações de comportamento.

Sempre que possível e pertinente, procuraremos resgatar informações qualitativas, omitidas pela generalização, mas apreendidas pela pesquisadora durante o tratamento dos questionários. Traremos ao longo do texto apenas alguns gráficos entre aqueles que julgarmos indispensáveis para o desenvolvimento das análises às quais nos propusemos. Os demais gráficos serão mencionados e constarão nos anexos deste trabalho para consulta e aferição. Disponibilizando este material esperamos fornecer subsídios para outras leituras e análises que contribuam para o caminhar do tema.

2.2.2 Interpretando dados, traçando um perfil

Entre o corpo de pesquisados (Anexo III, Gráfico 24, p.140), contamos com 84 estudantes do colégio Segismundo Falarz (28% da amostra), 104 do colégio Ângelo Gusso (correspondendo a 34,7% da amostra) e 112 da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (37,3%). Quanto à divisão dos entrevistados por gênero (Anexo III, Gráfico 22, p.139), houve um inesperado equilíbrio entre os 153 estudantes do sexo masculino (51%) e 146 do sexo feminino (49%). Já em relação à distribuição por série (Anexos, Gráfico 21, p.139), houve uma concentração entre aqueles que cursavam o 2º ano do ensino médio (57%), seguido, decrescentemente, daqueles que cursavam o 3º ano (26%) e, por fim, uma pequena amostra de alunos do 1º ano (15%).

Outra característica relevante no conjunto geral dos pesquisados é a de que apenas 27% dos estudantes trabalha (Anexo III, Gráfico 23, p.140). No entanto, isolando os dados por escola há um diferencial entre o colégio Segismundo Falarz, onde 40% dos alunos trabalham (Anexo VI, Gráfico 53, p.159), e a UTFPR, onde apenas 19% dos estudantes trabalham (Anexo VII, Gráfico 67, p.167). Já a escola Ângelo Gusso enquadra-se na média geral com 25% de alunos trabalhadores (Anexo V, Gráfico 39, p.151).

Em relação ao número de aparelhos televisores, o que nos chama a atenção de um modo geral, sem atermo-nos numa análise pormenorizada dos números, é a baixa ocorrência de casas que possuem um único aparelho televisor. Apenas 11% entre o conjunto de entrevistados (Gráfico 1).

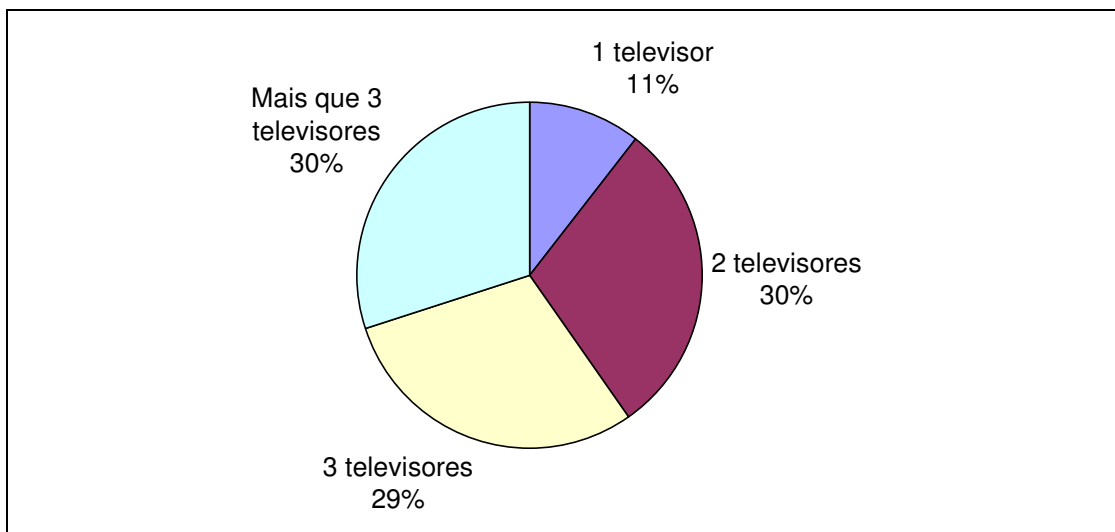


Gráfico 01 – Quadro geral de estudantes: número de aparelhos televisores por residência. Organizado por Carolina Israel, 2010.

Para além do fato de que se tornou insólito pensar em uma residência sem um aparelho televisor, tem se tornado igualmente incomum encontrar habitações com um único aparelho, fator que se incorpora aos modos de se ver TV. Com a crescente difusão e conseqüente popularização desta mídia a partir dos anos 1950, houve uma remodelagem da geografia do espaço doméstico através da qual a sala de estar passou a estruturar-se em torno do eixo televisivo. Ver TV tornou-se então uma atividade familiar partilhada e cotidiana. Com a multiplicação de aparelhos televisores por habitação, sua dispersão pelos diversos cômodos da casa aumentou as variantes situacionais através das quais ocorrem as televidências, tanto em família como individualmente.

Embora não seja determinante, este fato tem contribuído para o aumento de um grupo de sujeitos-audiência que habitualmente assistem à TV sozinhos, conforme declarou 46% dos pesquisados (Gráfico 02). Obviamente esta condição está também atrelada a outros fatores da dinâmica familiar, como a rotina de trabalho e estudo de seus integrantes. De todo modo, a condição situacional ou, simplesmente, a forma como assiste-se à TV está relacionada ao que Orozco Gómez (2001) chama de televidências de primeira

ordem.

Frente ao televisor realiza-se a televidência direta e primária das audiências. Os sujeitos ao interagir com os referentes televisivos podem apropriar-se deles ou resistir a eles, com ou sem a participação de outros sujeitos. A presença do outro ou de outros, uma vez que é uma fonte de mediação integra-se aos contextos racionais, estéticos, emocionais a partir de onde se televidencia, ancorando-se situacionalmente (OROZCO GOMEZ, 2001, p.42).²⁵

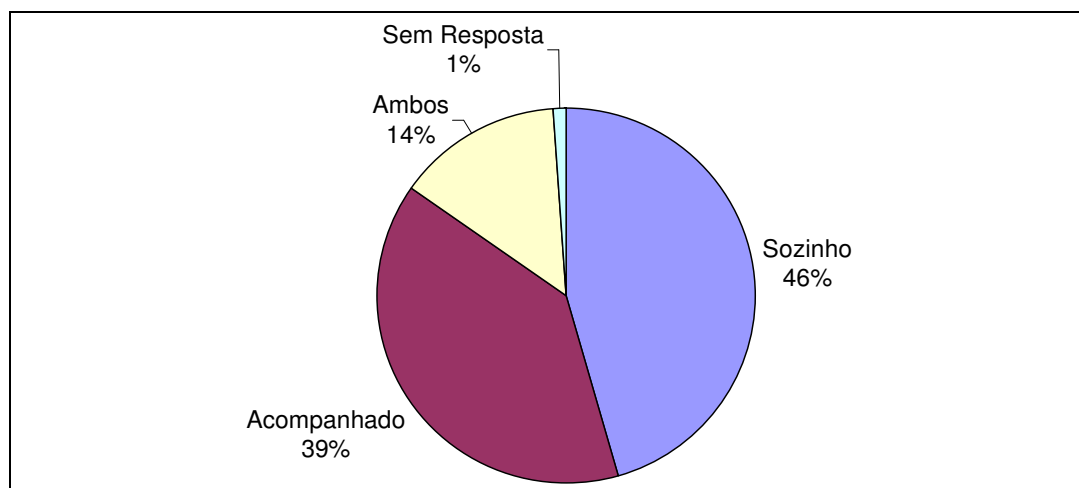


Gráfico 02 – Quadro geral de estudantes: forma como assiste à TV.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

A expressividade do grupo de sujeitos-audiência que assistem à TV sozinhos não significa que esta atividade tornou-se estritamente individual. Em primeiro lugar porque o conjunto de estudantes que assistem à TV acompanhados, somados àqueles que alegaram assistir tanto sozinhos quanto acompanhados supera o número de estudantes que o fazem apenas sozinhos.

Em segundo lugar porque, como já mencionamos, o ato de assistir à televisão vai além do momento em que se está diante da tela. Para Orozco Gómez (2001) ele começa bem antes, na formação cultural de cada indivíduo, e termina bem depois, na negociação dos sentidos daquilo a que se assistiu e no seu compartilhamento com os grupos de convívio. Assim, ainda que o conteúdo televisivo não seja partilhado no momento em que se está diante da

²⁵ Livre-tradução. No original: "Frente al televisor se realiza la televidencia directa y primaria de las audiencias .Los sujetos al interactuar con los referentes televisivos pueden apropiárselos o resistirlos, con o sin la concurrencia de otros sujetos. La presencia del otro o los otros, a la vez que es una fuente de mediación se integra con los contextos racionales, emocionales, desde donde se televidencia, anclándose situacionalmente".

tela, passa a sê-lo quando é evocado nos momentos de interação com outras pessoas.

Voltando à interpretação dos dados ligados aos hábitos televisivos dos estudantes, as questões abertas respondidas pelos pesquisados nos abriram algumas possibilidades de interpretação, já que não foram condicionadas por alternativas preestabelecidas, como já mencionamos. Ao mesmo tempo, por serem questões abertas, trouxeram um certo grau de dificuldade na sistematização das informações, uma vez que as possibilidades de resposta permitiram mais de uma variante, como no caso da questão “Programas assistidos durante a semana”. Nessas circunstâncias, foram consideradas todas as inserções em cada resposta, e tipificadas de acordo com o gênero a que pertenciam.

Dessa forma, nos seguintes gráficos a soma das ocorrências em cada categoria não corresponde a 100%: Meios utilizados para informar-se, Programas assistidos durante a semana, Programas assistidos no final de semana, Telejornais em que mais confia, Melhores Comerciais Televisivos, Produtos com os quais identificam-se e Emissoras mais assistidas.

Nos gráficos relacionados acima, a porcentagem apresentada por cada item condiz com sua ocorrência entre os 300 gráficos analisados. Salientamos como ressalva que na escolha desta metodologia ficaram ocultas as variações e combinações de cada questionário.

Entretanto, considerando este evento, o que ganha destaque na leitura dos resultados é a existência de padrões que margeiam as variações. Com esta afirmação nos referimos, por exemplo, ao fato de que apesar da miríade de emissoras e combinações que apareceram na questão “Emissoras mais assistidas”, a Rede Globo esteve presente em 69% dos questionários (Gráfico 03). Ou seja, ainda que cada estudante tenha uma combinação particular em seus hábitos televisivos, há uma variante que se destaca como interconexão do comportamento da maioria, indício da existência de uma comunidade de interpretação.

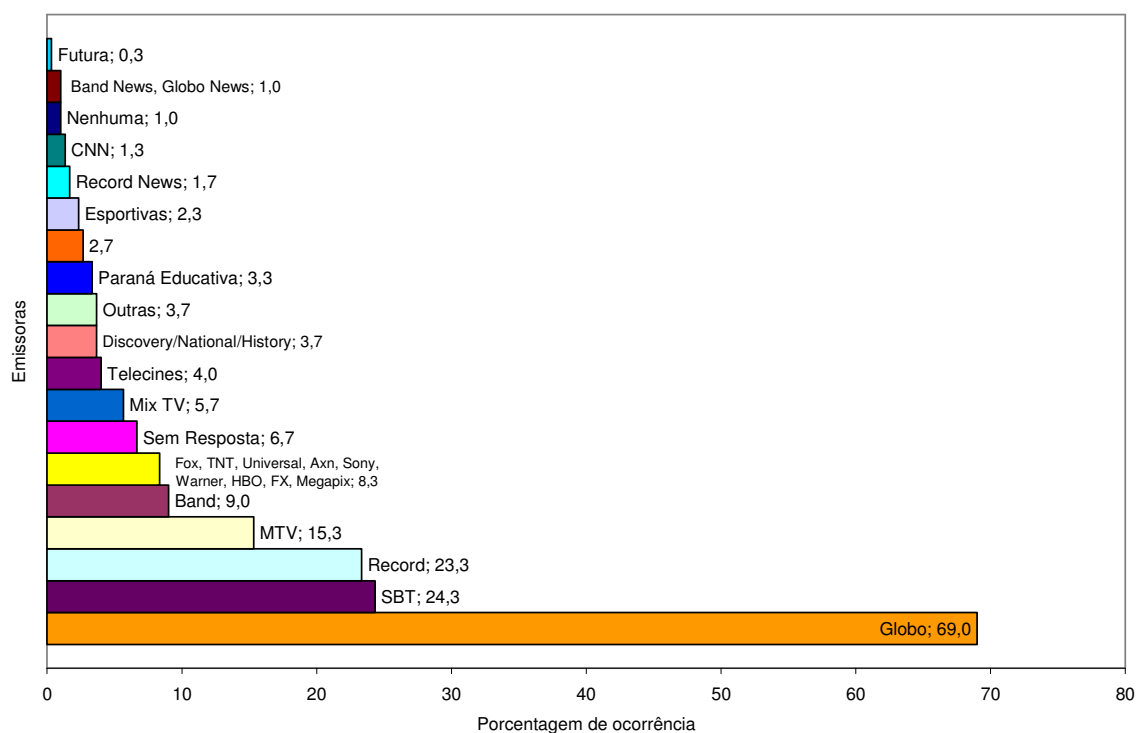


Gráfico 03 – Quadro geral de estudantes: emissoras mais assistidas.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Esta característica permanece mesmo quando consideramos o padrão de resposta por escola, embora apresente certas variações. Quando isolamos as respostas do colégio Ângelo Gusso para esta questão, a emissora Rede Globo sobe para 78% na frequência de ocorrência (Anexo V, Gráfico 49, p.156), seguida, com uma margem muito menor, pelas emissoras SBT (28%) e Record (27%). Já o colégio Segismundo Falarz (Anexo VI, Gráfico 64, p.164) permanece dentro da média geral, com ocorrência da emissora Rede Globo em 68% dos casos e as emissoras subseqüentes conforme o colégio Ângelo Gusso (Record com 28% e SBT com 27%). Quanto à UTFPR (Anexo VII, Gráfico 78, p.172), esta apresenta um decréscimo em relação à média geral da Rede Globo, com 61,5%, seguindo-se do SBT (19%) e de um conjunto de emissoras do canal fechado (Fox, TNT, Universal, Axn, Sony, Warner, HBO, FX, Megapix) englobadas como categoria única (19%).

Esta nuance entre os diferentes colégios, implica outras variantes que transformam cada um deles em uma comunidade específica de interpretação e alteram a escala de análise. Se adentrássemos nas especificidades e detalhes de cada um deles, certamente encontraríamos outras comunidades de interpretação além de uma enorme gama de fatores mediacionais, relacionados

tanto à estrutura de cada colégio como às do público que o frequenta, entre outras.

As comunidades de apropriação variam conforme o tipo de audiência e dentro de uma mesma audiência podem haver apropriações específicas. Crianças [ou adolescentes] que pertencem a escolas diferentes, por exemplo, têm comunidades de apropriação semelhantes, mas apropriações específicas (JACKS, 1999, p.58).

Como nesta fase da pesquisa não foram coletadas informações suficientes que nos permitissem lançar hipóteses sobre os motivos dessas variações, seguiremos com a análise geral dos questionários.

Quanto à questão que gerou o gráfico “Programas assistidos durante a semana” (Gráfico 04), os gêneros televisivos que ganharam destaque foram os Telejornais (com 44% de frequência), as Telenovelas (aproximadamente 35%) e os Seriados com uma margem menor (23%).

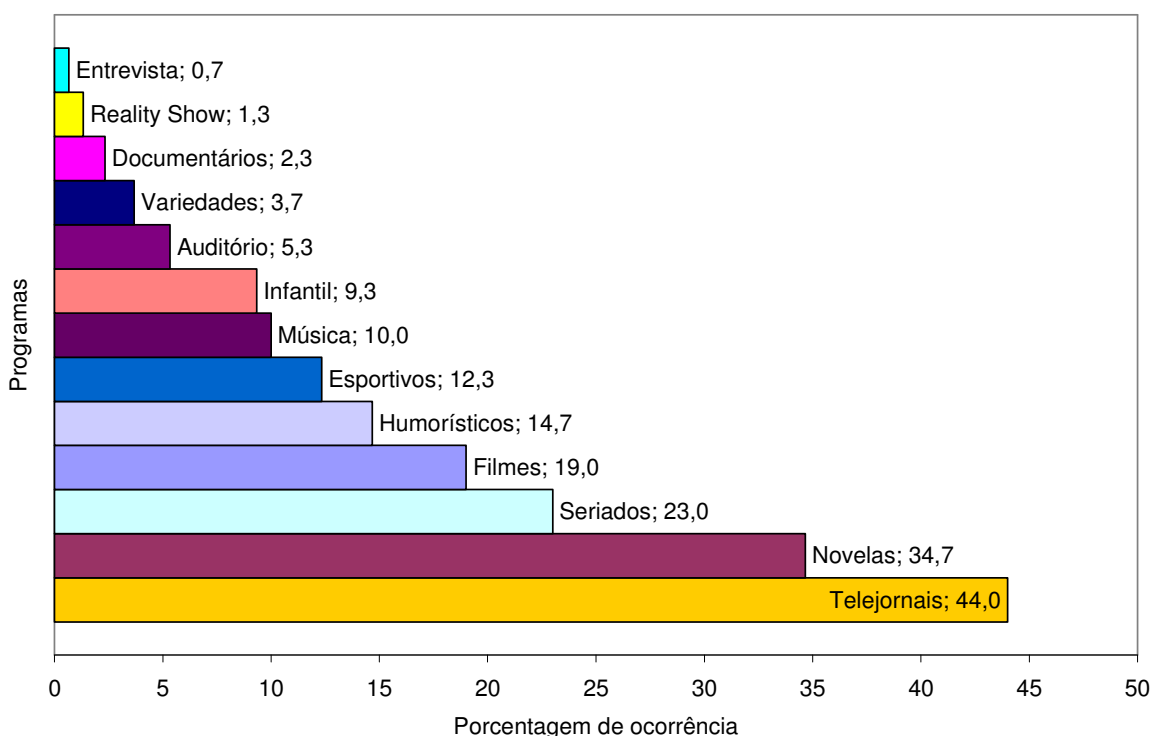


Gráfico 04 – Quadro geral de estudantes: Programas assistidos durante a semana.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Embora não seja o foco de nossa pesquisa tratar especificamente do gênero (sexo) como um fator de mediação, vale trazer uma observação sobre este aspecto, uma vez que nos chamou a atenção durante a elaboração dos gráficos. Isolando as respostas por gênero (sexo), o gráfico citado acima

(Anexo VIII, Gráfico 86, p.177) apresentou uma inversão entre a frequência em que ocorrem os Telejornais e as Telenovelas para o sexo feminino. Entre as mulheres, as Telenovelas aparecem com uma frequência de 54%, enquanto os Telejornais com uma frequência de 47,5%. O gráfico referente a esta questão gerado para o sexo masculino (Anexo IX, Gráfico 100, p.185) apontou uma frequência de 40% para os Telejornais, seguido dos Seriados (23,5%) e Humorísticos (22%).

Ao mesmo tempo, há uma ocorrência maior dos demais gêneros televisivos entre o sexo masculino, nos levando a inferir que entre as mulheres há uma concentração em seus hábitos televisivos entre Novelas e Telejornais, enquanto entre os homens há uma maior variedade, considerando que, segundo o gráfico “Horas de TV por dia”, os estudantes do sexo masculino parecem assistir mais à TV do que os do sexo feminino (Anexos VIII e IX, Gráfico 84, p. 176 e Gráfico 98, p.184).

Sobre a questão de gênero como fator de mediação na recepção televisiva, Orozco Gómez (2006) afirma que “apesar do debate sobre a natureza do gênero²⁶ não é possível negar sua função na interação TV-audiência, já que há evidências sobre algumas diferenças nos modos das televidências e nos resultados entre as audiências segundo sejam masculinas ou femininas” (OROZCO GÓMEZ, 2006, p.121).²⁷

A despeito da constatação destas diferenças de hábito televisivo entre os gêneros masculino e feminino (a título de diagnóstico), seria significativo investigar as especificidades de gênero na forma de se dar sentido àquilo a que se assiste. Com estas considerações, procuramos apontar outras possibilidades que fogem do foco de nossa pesquisa²⁸.

A eleição expressiva do Jornal Nacional como Telejornal de maior confiança entre os estudantes (Gráfico 05), com 56% de ocorrência, associado ao fato de que é o gênero televisivo mais assistido entre alunos, ao mesmo

²⁶ Aqui o autor refere-se à discussão sobre a natureza cultural ou genética na diferenciação de gênero (sexo).

²⁷ Livre-tradução. No original: “A pesar del debate sobre la naturaleza del género no es posible negar su función en la interacción TV-audiencia, ya que hay evidencia sobre algunas diferencias en los modos de tevidencias y en los resultados entre las audiencias según sean masculinas o femininas.

²⁸ O trabalho de Heloisa Buarque de Almeida (2002), “Telenovela, consumo e gênero”, destaca-se na abordagem desta temática.

tempo em que nos traz uma resposta sobre tendências de hábito televisivo, deixa-nos a indagação sobre seus impactos na construção das representações geográficas destes jovens, questão que aprofundaremos adiante.

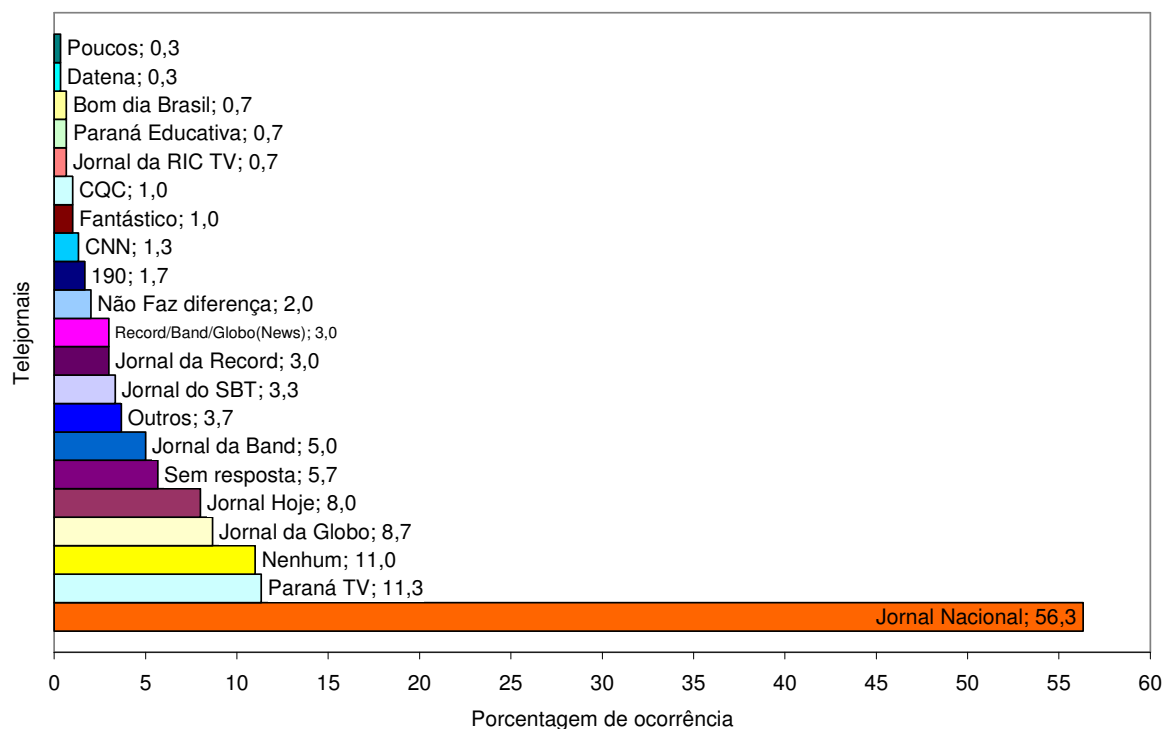


Gráfico 05 – Quadro geral de estudantes: Telejornais em que mais confia.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Conforme Orozco Gómez (2006), os noticiários, enquanto gênero televisivo, trazem consigo mecanismos particulares de mediação sobre a audiência, tais como fazer uso do testemunho presencial dos acontecimentos com o intuito de legitimar seu significado através da evidência daquilo que é visto, numa correlação direta entre ver e verdade.

Quanto à questão que indagava sobre a imagem do Brasil passada pelas telenovelas (Gráfico 06), esta apresentou um alto grau de dificuldade no tratamento das respostas para gerar o gráfico já que se tratava de uma questão aberta com alto teor subjetivo, oferecendo-nos uma enorme gama de elaborações discursivas.

No processo de tipificação das respostas, como nas demais questões abertas que permitiram mais de um termo, foram consideradas todas as variantes e contabilizadas separadamente.

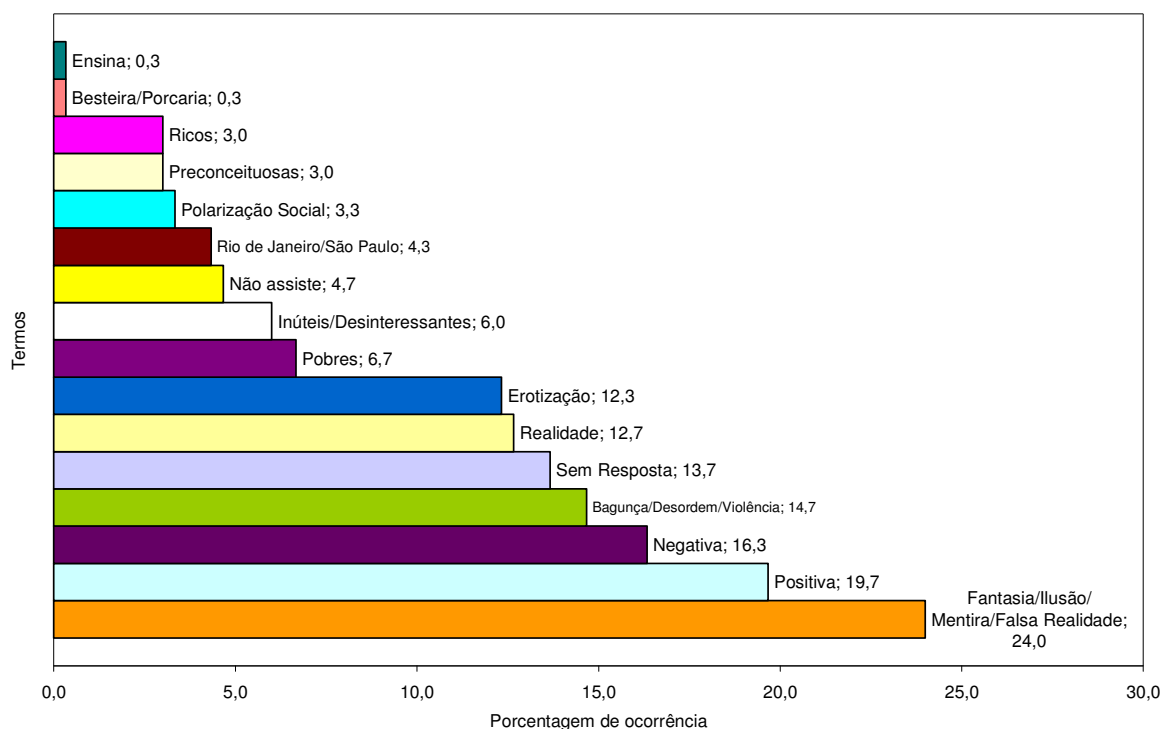


Gráfico 06 – Quadro geral de estudantes: Imagens que as telenovelas passam do Brasil.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Nos casos em que as respostas mostraram-se simplificadas foi gerada apenas uma tipificação, como nas seguintes situações:

- O verdadeiro Brasil. (Tipificação: Realidade);
- De um bom país. (Tipificação: Positiva);
- Uma coisa que não é. (Tipificação: Fantasia/Ilusão/Mentira/Falsa Realidade);
- A imagem da grande diferença entre as classes sociais (Tipificação: Polarização Social).

Alguns exemplos de respostas que geraram mais de um termo de tipificação são:

- Que tudo é perfeito, que sempre no final o mau morre e o bom vive feliz com sua pessoa amada como sempre (Tipificação: 1. Fantasia/Ilusão/Mentira/Falsa Realidade; 2. Positiva)
- Uma realidade falsa; somente a parte boa e como se tudo fosse uma festa (Tipificação: 1. Fantasia/Ilusão/Mentira/Falsa Realidade; 2. Positiva)
- Imagem de traições, pornografia, violência, etc... (Tipificação: 1. Negativa; 2. Erotização; 3. Bagunça/Desordem/Violência)

De um modo geral, as respostas a esta questão tiveram como

principal marca a criticidade em relação a este gênero televisivo, fato que gerou certa surpresa dada a sua presença cotidiana nos hábitos televisivos dos estudantes.

O conjunto de termos que apareceu como mais freqüente nas respostas, “Fantasia/Ilusão/Mentira/Falsa Realidade” com 24%, esteve associado, principalmente (em cerca de 46% dos casos), com o que ficou tipificado como Imagem Positiva. Ou seja, as respostas que pareceram mais consensuais foram aquelas que demonstraram entender as telenovelas como uma versão melhorada, porém fantasiosa/enganosa do Brasil. Este é um dos únicos pontos em que o colégio estudado posteriormente irá apresentar resultado inverso, com uma ocorrência preponderante às respostas que associaram as imagens das telenovelas à realidade.

Não obstante este contraste traga elementos significativos a serem considerados, em seu estudo sobre recepção de telenovelas e gênero, Almeida (2002) ressalva que “[...] tanto as pessoas que criticam como as que a consideram positivamente pela modernização de costumes sofrem no cotidiano da recepção um processo reflexivo, de revisão de suas posturas e seus valores, de diálogo com os conteúdos variados da narrativa” (ALMEIDA, 2002, p.44).

Esta mesma autora faz uma correlação essencial entre telenovelas e consumo, afirmando que este último não está atrelado exclusivamente aos anúncios. Esta correlação habitaria o interior do próprio gênero novelesco através da difusão de modelos e costumes, relações interpessoais e padrões de consumo (ALMEIDA, 2002, p.41).

Orozco Gómez (2001) observa o aprofundamento da relação estrita e incondicional entre televisão e mercado resultante do apagamento das censuras políticas:

“Se até muito pouco tempo as censuras políticas constituíam no interior das televisoras o critério último para definir sua programação, hoje o critério final é o rentável, o que permita usufruir o máximo benefício econômico”

(OROZCO GÓMEZ, 2001, p.52).²⁹

Procurando detectar as possíveis relações entre hábitos de consumo e hábitos televisivos na comunidade de interpretação a que nos propusemos investigar, lançamos as seguintes questões:

- Qual(is) o(s) melhor(es) comercial(is) da Televisão?
- Qual(is) marca(s) de produto(s) mais gosta e se identifica?
- Há propaganda desta(s) marca(s) de produto(s) na TV?

A tipificação das respostas às questões que geraram os gráficos “Melhores comerciais televisivos” (Gráfico 07) e “Produtos com os quais identifica-se” (Gráfico 08) ocultou informações qualitativas relativas ao hábito de consumo dos estudantes que merecem atenção. Nestas questões as respostas continham, em sua maioria, a marca específica do produto, revelando padrões dentro do próprio gênero.

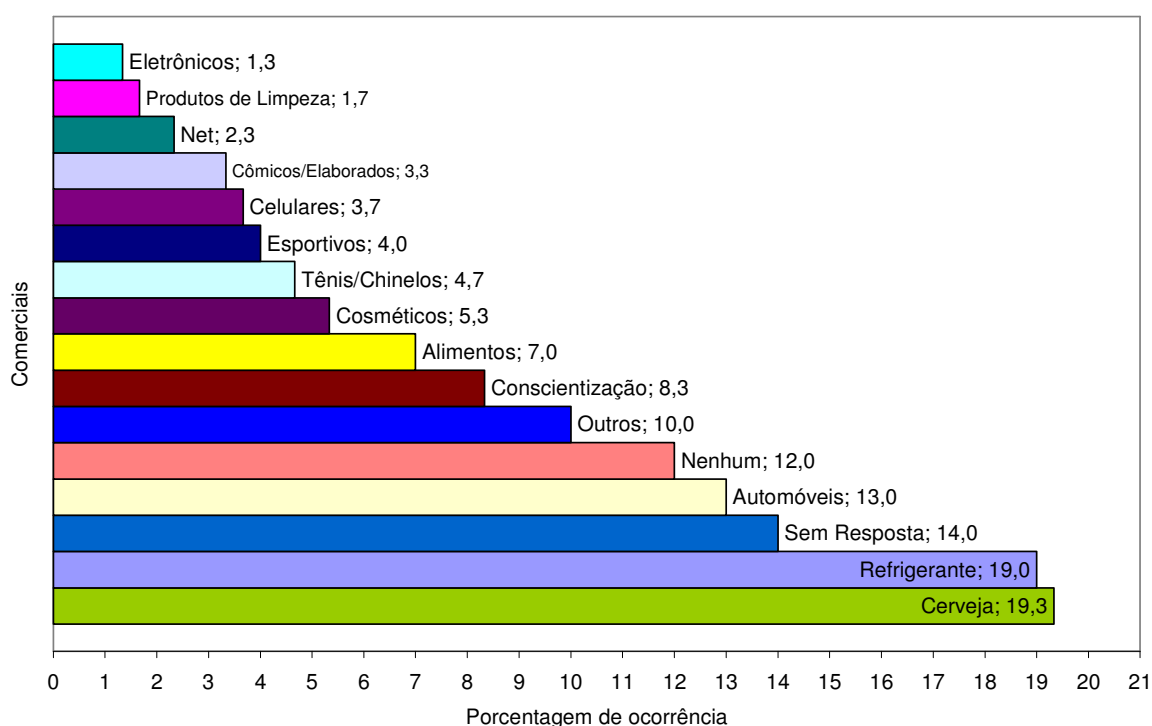


Gráfico 07 – Quadro geral de estudantes: melhores comerciais televisivos.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

²⁹ Livre-tradução. No original: “Si hasta hace muy poco tiempo las censuras políticas constituían al interior de las televisoras el critério ultimo para definir su programacion, hoy el critério final es lo rentable, lo que les permita usufructuar los máximos benefícios econômicos”.

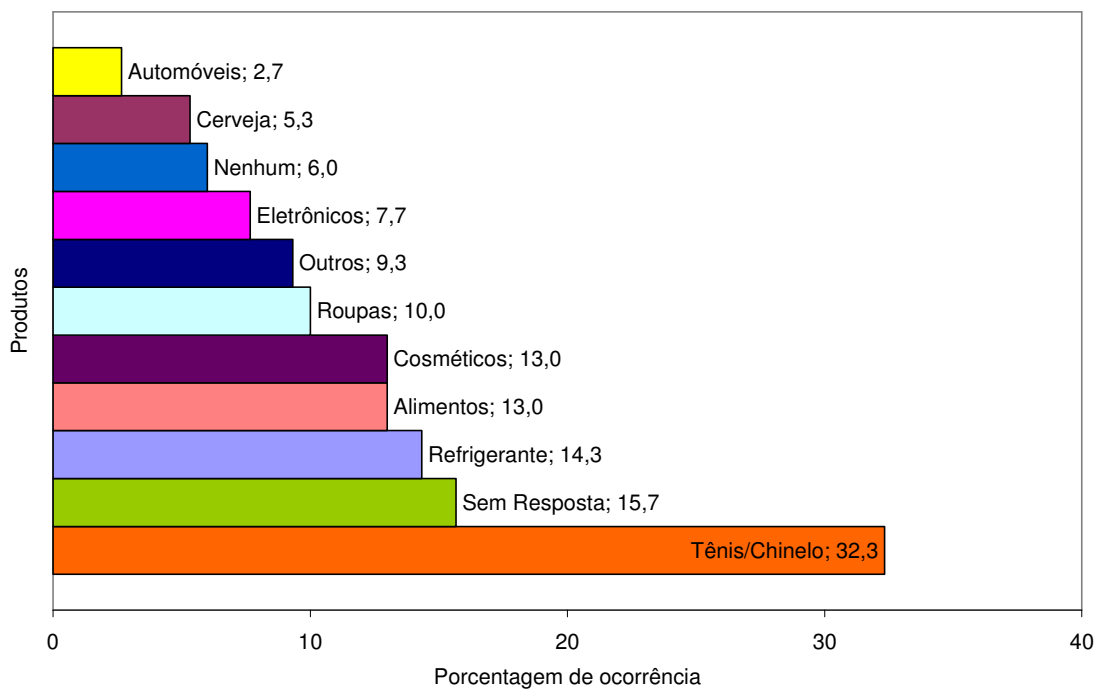


Gráfico 08 – Quadro geral de estudantes: produtos com os quais identificam-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Dentro do gênero “Cerveja”, maior ocorrência no gráfico “Melhores comerciais televisivos” com 19,3%, a marca Skol aparece em 48% das citações. Este fato torna-se ainda mais significativo considerando que em 44% dos casos não foram citadas as marcas. Entre os 8% restantes desse gênero foram citadas as marcas Brahma e Kaiser.

Já em se tratando do gênero “Refrigerante”, em ambos os gráficos a marca predominante foi Coca-Cola, aparecendo pontualmente outras marcas, como Kuat e Sprite. No gráfico “Melhores comerciais televisivos” em que o gênero refrigerante é citado em 19% dos casos, a marca Coca-Cola representou 73% do gênero; e no gráfico “Produtos com os quais identifica-se”, em que “Refrigerantes” apareceu em aproximadamente 14,5% dos questionários, 93% das menções trataram-se de Coca-Cola.

Quanto ao grupo “Tênis/Chinelo”, embora tenha sido conjugado por sua utilidade, a categoria “Chinelo” teve alguma expressividade apenas na questão referente aos melhores comerciais televisivos, com cerca de 35% de ocorrência dentro do grupo e associado à marca Havaianas. No gráfico “Produtos com os quais identifica-se”, em que o grupo “Tênis/Chinelo” assumiu maior expressão (32,3%), a categoria “Chinelo”, subentendida-se Havaianas, teve uma participação ínfima em 7% das ocorrências. Dentro da categoria

“Tênis”, as marcas que mais tiveram destaque foram Nike (54%) e Adidas (51%), lembrando que a somatória superior a 100% dessas marcas relaciona-se ao registro de todos os termos de cada resposta, de modo que ambas as marcas muitas vezes estiveram presentes em um único questionário.

Quanto à questão que indagava sobre a existência de comerciais televisivos dos produtos citados (Anexo III, Gráfico 29, p.143), obtivemos para as afirmativas a marca expressiva de 61%, e para a alternativa “Já houve” 9%, levando-nos a supor que se os hábitos de consumo não estão restritos unicamente ao televisivo, em boa medida passam por ele.

Tendo contato com uma pesquisa recente, encomendada pela Secretaria de Comunicação da Presidência da República (Secom), e realizada pela Meta Pesquisa de Opinião, pudemos comparar os hábitos televisivos dos estudantes, como uma audiência específica, aos do brasileiro em geral.

Em pontos importantes, como emissora mais assistida e telejornal de maior confiança, os resultados de nossa pesquisa com os alunos (Gráficos 3 e 5) equipararam-se de forma exata aos índices da população como um todo (Gráficos 9 e 10).

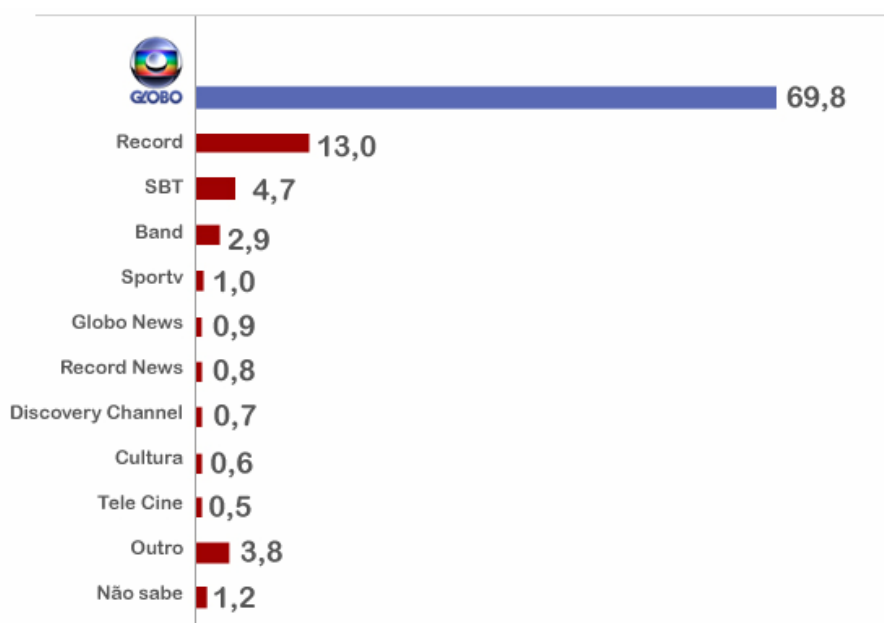


Gráfico 09 – Canal de Televisão preferido no Brasil
Fonte: Meta Pesquisa de Opinião (sob encomenda da Secom)³⁰

³⁰ Extraído de <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/rede-globo-e-emissora-preferida-aponta-pesquisa-encomendada-pelo-governo-federal.html>. Acesso em 10/07/2010.

Telejornal	%
 Jornal Nacional	56,4
Jornal da Record	7,4
Jornal Hoje	2,8
Jornal da Globo	2,7
Jornal da Band	1,9
Balanço Geral	1,4
Jornal do SBT	1,4
Record News	1,2
Bom Dia Brasil	0,7
Brasil Urgente	0,5
Outros	3,2
Jornais locais	13,8
Sem preferências	5,8
Não assiste telejornal	0,8

Gráfico 10 – Telejornal mais assistido no Brasil
 Fonte: Meta Pesquisa de Opinião (sob encomenda da Secom)³¹

Para informar-se, no entanto, o uso da Internet (75,3%) superior ao da televisão (73,3%) é algo que contrasta vertiginosamente os hábitos do nosso grupo de estudo (Gráfico 11) com os da massa populacional (Gráfico 12), definindo-o como uma comunidade de interpretação que possui na rede virtual uma fonte específica de mediação na recepção televisiva. Ou seja, embora os estudantes assistam tanto à TV quanto o restante da população, guardando suas principais características de preferência, o uso assíduo da Internet como meio de informação adentra como fator de mediação no processo de negociação e reconstrução do sentido daquilo à que se assiste, marcando-os como uma audiência específica.

³¹ Extraído de <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/rede-globo-e-emissora-preferida-aponta-pesquisa-encomendada-pelo-governo-federal.html>. Acesso em 10/07/2010.

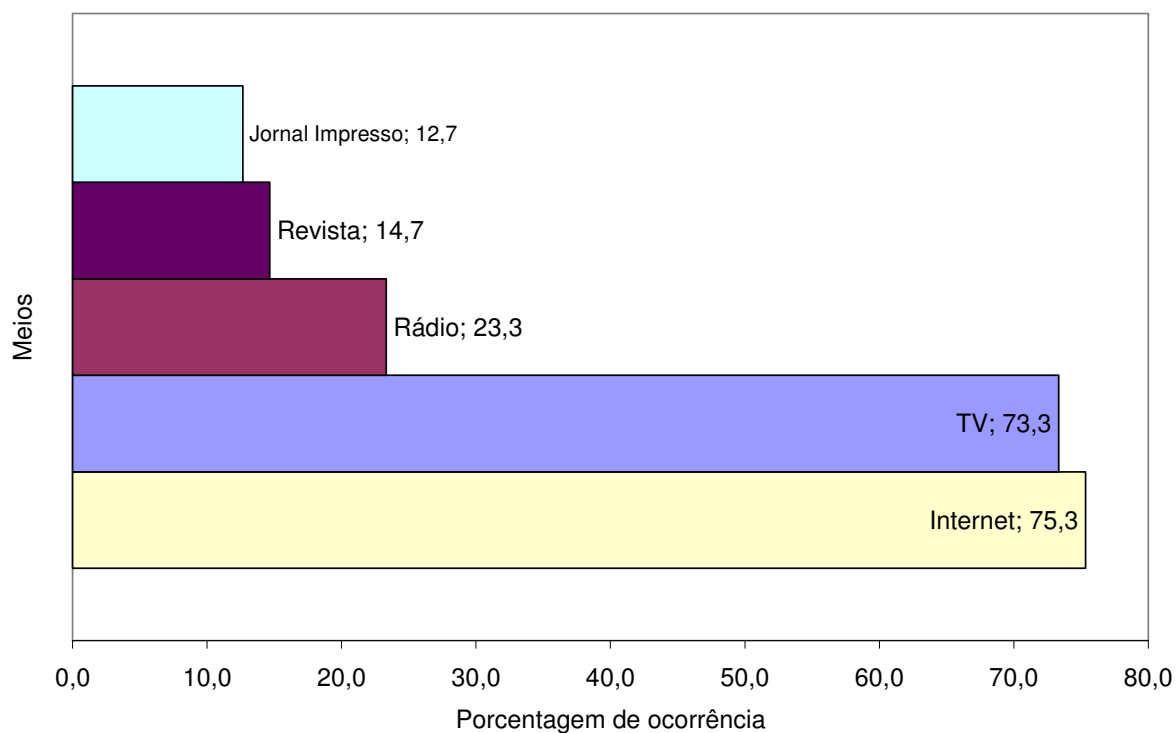


Gráfico 11 – Quadro geral de estudantes: meios utilizados para informar-se.
Organizado por Carolina Israel, 2010

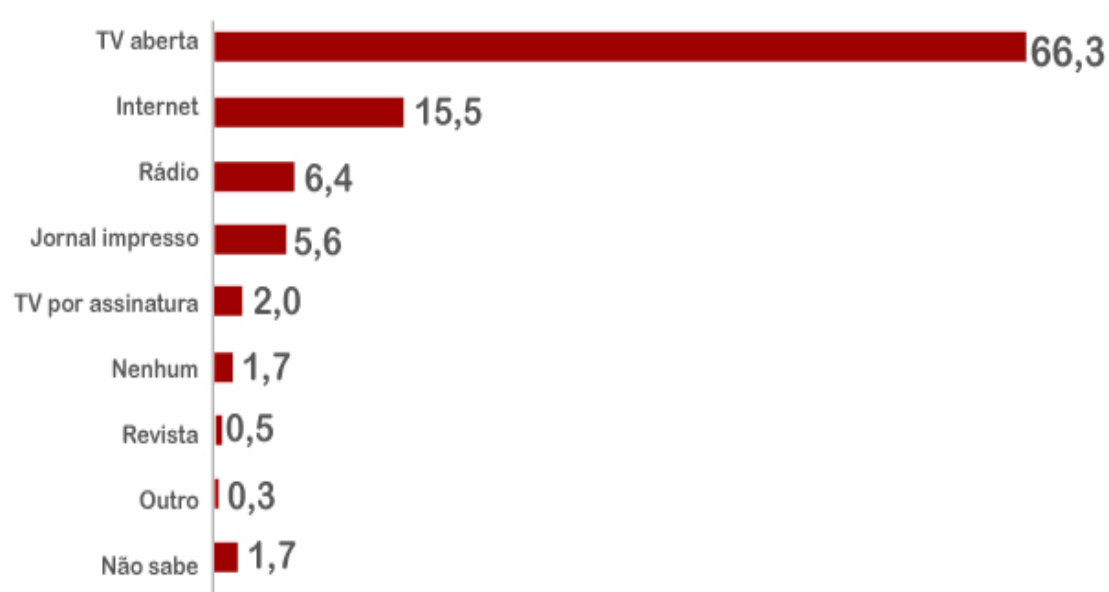


Gráfico 12 – Meio de comunicação mais importante para se buscar informações para o brasileiro.
Fonte: Meta Pesquisa de Opinião (sob encomenda da Secom)³².

³² Extraído de <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/rede-globo-e-emissora-preferida-aponta-pesquisa-encomendada-pelo-governo-federal.html>. Acesso em 10/07/2010

Segundo pesquisa realizada pelo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em 2008, e divulgada pela Folha de São Paulo em 2009, o consumo televisivo entre crianças e adolescentes havia crescido no ano em que a pesquisa foi realizada. De acordo com o instituto, o crescimento de novas mídias não afetaria o consumo televisivo uma vez que as pessoas estariam se tornando cada vez mais multimídias, realizando atividades diversas simultaneamente.

Para Orozco Gómez (2006), vivenciamos um momento em que “todos os meios, velhos e novos, assim como diversas tecnologias videoeletrônicas e digitais que os tornam possíveis, coexistem, conformando ou não convergências em sentido estrito, porém constituindo ecossistemas comunicativos cada vez mais complexos” (OROZCO GÓMEZ, 2006, p.84).

Longe de esmaecer a participação do televisivo no cotidiano dos jovens, a Internet embrenha-se em seus hábitos diários conformando um mosaico midiático complexo em que as diversas mídias não apenas coexistem, como também interpenetram-se.

2.3 AMPLIANDO A ESCALA DE OBSERVAÇÃO, EVIDENCIANDO DETALHES: INVESTIGAÇÕES JUNTO AO COLÉGIO ESTADUAL DO BAIRRO ALTO

2.3.1 Considerações sobre os procedimentos adotados

Tendo em mãos os dados que nos permitiram traçar algumas generalizações acerca do comportamento dos estudantes de ensino médio frente à mídia televisiva, partimos em busca de uma investigação que nos trouxesse informações sobre a mediação do ambiente escolar na apropriação dos conteúdos desse *medium* pelos jovens, tanto no que se refere à instituição quanto a um grupo de convívio localizado como provável comunidade de interpretação específica.

Para esta fase da pesquisa, foi selecionado um colégio estadual situado no Bairro Alto, na periferia de Curitiba. O nome do colégio e da professora de Geografia serão omitidos para que tenhamos uma maior liberdade de análise sem que exponhamos os pesquisados. Quanto aos alunos participantes revelaremos apenas o primeiro nome, entendendo ser o suficiente para preservá-los, uma vez que omitimos o nome do colégio.

Na primeira tentativa de contato junto ao colégio, na manhã do dia 17/06/2010, houve uma excelente receptividade por parte da direção que prontamente nos encaminhou à professora de Geografia durante o intervalo de aula deste período.

Primeiramente, nossa proposta consistiu em empregar o mesmo questionário aplicado aos demais estudantes das escolas anteriores junto aos estudantes que participariam desta fase da pesquisa, com o intuito de situá-los em meio às tendências apresentadas no conjunto de informações levantadas até então. Dada a receptividade por parte da direção e da Professora de Geografia e, ainda, portando os questionários-base em mãos, a aplicação ocorreu neste mesmo dia, com alunos do 2º ano do ensino médio. Foram aplicados na ocasião 19 questionários, entre 12 estudantes do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Neste mesmo encontro marcamos uma entrevista com a professora de Geografia, que se realizou no dia 21/06/2010. Com a entrevista (Ver roteiro

da entrevista com a professora: Anexo II. p.136), objetivamos ampliar a gama de informações sobre a dinâmica do ambiente escolar, situar o papel do professor frente às questões postas em nossa pesquisa, além de angariar dados sobre os estudantes para a posterior etapa da entrevista coletiva.

A entrevista coletiva ocorreu na manhã do dia 30/06/2010, nas duas últimas aulas desse período, gentilmente cedidas pelas professoras de Geografia e Artes. O encontro com os alunos foi filmado para a análise posterior, fator que deve ser considerado como uma influência em suas respostas.

A princípio, seriam selecionados 6 estudantes que participariam de uma conversa com a pesquisadora em uma sala reservada, a partir de um roteiro de entrevista pré-elaborado e de trechos da programação televisiva previamente gravados para esta circunstância (Ver mídia em anexo). Ao definirmos um grupo reduzido tínhamos como objetivo focar-nos num aprofundamento qualitativo do perfil e das peculiaridades desses estudantes, através de um diálogo direto e contínuo.

Entretanto, devido ao imprevisto da falta de uma sala em separado equipada tecnicamente para a entrevista com os 6 estudantes, a entrevista foi realizada com a turma toda na própria sala de aula deles, já que nesta havia aparelhos de TV e DVD. Neste dia compareceram 16 estudantes, entre 13 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, numa visível desproporção de gênero na composição da turma.

Além do imprevisto de lidarmos com um número inesperado de alunos, deparamo-nos com outro relacionado aos equipamentos da escola (DVD e TV Pen Drive³³) através dos quais não foi possível visualizar o material audiovisual preparado, mas que, no entanto, foi contornado com o uso de nosso notebook pessoal levado justamente para o caso da ocorrência de contratempos.

O material audiovisual preparado para a entrevista coletiva foi elaborado com base nas informações coletadas através do questionário e

³³ Introduzida pelo governo em todos os colégios estaduais do Paraná, a TV *Pen Drive* é um televisor de 29 polegadas com entrada USB que possibilita aos professores explorar imagens, arquivos em *Power Point* e reproduzir filmes em formato de computador. Cada professor recebeu um *pen drive* do governo para poder usar em sala de aula, mas, no entanto, não foram capacitados com os conhecimentos tecnológicos para tanto.

consistiu em 4 vídeos com duração entre 2 e 5 minutos. Os vídeos foram produzidos a partir de trechos da programação televisiva próxima à data da entrevista, para que estivesse de acordo com as experiências audiovisuais mais recentes do grupo. Os vídeos dividiram-se em: novelas, comerciais, Jornal Nacional e Copa do Mundo. A edição deu-se através do programa *movie maker*, tomando o cuidado para que as montagens não perdessem a característica e dinâmica do televisivo, uma vez que a proposta era a de remontar a experiência audiovisual frente à TV.

O vídeo “novelas” foi construído a partir de material coletado da Rede Globo, já que entre os estudantes do colégio estadual do Bairro Alto foi apontada como a emissora mais assistida. Foram selecionadas, dentro desse gênero, as novelas *Malhação*, *Escrito nas Estrelas* e *Passione*.

Como o contato com o grupo estabeleceu-se durante os jogos da copa mundial de futebol, isso se refletiu no vídeo dos comerciais, em sua maioria tematizados de acordo com o evento esportivo. As propagandas selecionadas foram as mais citadas nos questionários entre as questões sobre os melhores comerciais televisivos e produtos com os quais identificam-se, quais sejam: Refrigerantes, Cosméticos, Automóveis, Tênis.

Tendo sido apontado como o de maior confiança pelo grupo, o Jornal Nacional foi o telejornal selecionado para o vídeo deste gênero. A edição escolhida referiu-se ao dia 28/06/2010 (dois dias antes da entrevista) e retratava os transtornos causados pela chuva nos estados de Pernambuco e Alagoas.

O vídeo sobre a copa do mundo foi feito a partir da edição do último jogo do Brasil antes da entrevista (Brasil *versus* Chile) com o propósito de averiguar a relação dos alunos como os estereótipos identitários sobre o brasileiro.

Durante a entrevista, os conteúdos audiovisuais não foram abordados diretamente, mas serviram de ponto de partida para as questões colocadas ao grupo de alunos. Tratar sobre os conteúdos diretamente seria de grande valia para a análise das “televidências”, nos termos de Orozco Gómez (2001, 2006), ou simplesmente leituras que os estudantes fazem das mensagens televisivas.

Mas, para tanto, seria necessário estabelecer um contato prolongado entre vários encontros com o grupo. Dado os objetivos gerais de nossa

pesquisa e de acordo com o tempo que dispúnhamos, organizamos a dinâmica da entrevista em torno de questões gerais. Antes de cada bloco de perguntas assistíamos a um dos vídeos, de modo que a estrutura da entrevista organizou-se da seguinte forma:

Questões iniciais:

1. Em primeiro lugar, qual é a sensação de estar sendo filmado?
2. Vocês gostariam de aparecer na TV? Por quê?
3. O que estariam fazendo se estivessem na TV?

Reprodução do vídeo “Novelas”

4. Quais personalidades da TV mais admiram? Por quê?
5. Quais são os pontos positivos e negativos da TV?
6. Com o que se identificam nos programas assistidos?
7. Vocês costumam conversar com seus familiares sobre o que assistem na TV?

Reprodução do vídeo “Comerciais”

8. Com quais produtos mais se identificam? Por quê? De que forma esses produtos se relacionam com sua personalidade? As diferentes marcas usadas pelos seus colegas influenciam na visão que têm deles?
9. Qual é a sensação de querer um produto e não poder tê-lo. Isso interfere em sua auto-estima?
10. Quais atividades realizam fora da escola?
11. O que identifica os grupos de amigos com os quais se relacionam?

Reprodução do vídeo “Jornal Nacional”

12. O que a escola ensina sobre o Brasil? O que vocês aprendem sobre o Brasil assistindo à TV? Qual dos dois meios traz mais informações sobre o Brasil?
13. Que sentimento vocês tem em relação à figura do professor?
14. Como definiriam a escola? Qual é a função dela? Ela cumpre esse papel?

Reprodução do vídeo “Brasil *versus* Chile”

15. O que é ser brasileiro? Qual é a cara do Brasil? No que o fato de

ser brasileiro interfere no jeito seu jeito de ser? Com qual(is) outros países vocês se identificam? Vocês morariam lá ou apenas passeariam? Por quê?

16. O que vocês aprendem com a Geografia da sala de aula? Há outros meios com os quais aprendem sobre o mundo?

17. Qual é o meio que acreditam se expressar melhor?

Buscando situar o grupo pesquisado nesta fase da pesquisa, entre generalidades e singularidades, em relação ao quadro geral de estudantes pesquisados anteriormente, procuraremos correlacionar as informações coletadas através do questionário àquelas angariadas através da entrevista coletiva, numa análise integrada de ambas as etapas, somando a esta integração a entrevista com a professora de Geografia, abordando suas contribuições como fonte complementar para o entendimento da realidade dos alunos assim como para a compreensão da instituição de ensino em si.

2.3.2 Analisando dados, buscando sentidos

Com relação ao questionário base, sua aplicação junto ao colégio estadual do Bairro Alto foi ingrediente indispensável para a partir de sua comparação em relação ao conjunto dos 300 estudantes analisados anteriormente traçarmos caminhos que nos levassem à compreensão dos hábitos televisivos de um público específico e reduzido, e assim lançarmos hipóteses interpretativas para ambas as escalas.

Seguindo este percurso, nos chamou a atenção de antemão o fato de que muitas características e tendências apresentadas sutilmente pelo quadro geral de estudantes mostraram-se marcantes e reforçadas neste grupo específico. No entanto, uma das especificidades entre os alunos pesquisados é o fato de que, apesar de ser uma turma matutina e composta principalmente pelo sexo feminino, cerca de 47% dos alunos trabalha (9 entre os 19. Ver Gráfico 31, p.145), muitas vezes no comércio do próprio bairro, como revelou posteriormente a professora:

Normalmente é estágio que eles fazem. Não que seja numa área que de repente já interesse a eles. Às vezes pela própria

necessidade que eles têm. A maioria dos nossos alunos trabalha aqui no bairro, no comércio. Uma grande parte deles em supermercados. (Professora de Geografia)

Segundo a professora, quando os alunos são interrogados sobre o trabalho, no sentido de provocá-los para saber se vislumbram outras possibilidades, normalmente eles demonstram um conformismo em relação à situação.

Não. É isso o que eu tenho que fazer e pronto, acabou” [...] “Eu não consigo entender eles não almejem alguma coisa melhor. Fazer um curso, querer um emprego melhor, ganhar mais, comprar suas coisas [...] (Professora de Geografia).

A presença do trabalho, contudo, não implicou em uma redução da quantidade de horas dedicadas à TV diariamente (Anexo IV, Gráfico 33, p.146), se comparado ao quadro geral dos estudantes (Anexo III, Gráfico 26, p.141). Assim, entre os alunos trabalhadores esta atividade parece conjugar-se cotidianamente entre as horas dedicadas ao estudo e ao trabalho, além de ser prioritariamente compartilhada entre os familiares, conforme o gráfico “Forma como assiste à TV” (Anexo IV, Gráfico 34, p.147).

Durante a entrevista coletiva, ao conversarmos sobre as novelas assistidas entre eles, quando uma das alunas comentou que assiste à Malhação outra replicou que não podia assistir porque trabalha, ao que tivemos a impressão de certa hostilidade no comentário devido à sua condição. De todo modo, se o trabalho não é uma condição para a diminuição das horas dedicadas à TV, parece ser para a definição da programação assistida.

Dentro deste grupo, entre os “Meios utilizados para informar-se” (Gráfico 13) a TV e a Internet equipararam-se na frequência das respostas, com ocorrência em praticamente 79% dos questionários, colocando-se como meios hegemônicos, característica comum ao quadro geral de pesquisados (TV: 73,3% e Internet: 75,3%), embora com uma pequena vantagem entre os alunos do Bairro Alto.

A hegemonia equivalente de ambas as mídias no cotidiano dos estudantes, comparada à presença ainda majoritária da TV para o restante da população brasileira como mencionamos anteriormente, faz da união entre TV e Internet a composição de um *ethos* característico aos estudantes como grupo social. Um *ethos* a partir do qual ambas as mídias se retroalimentam, numa

mediação recíproca.

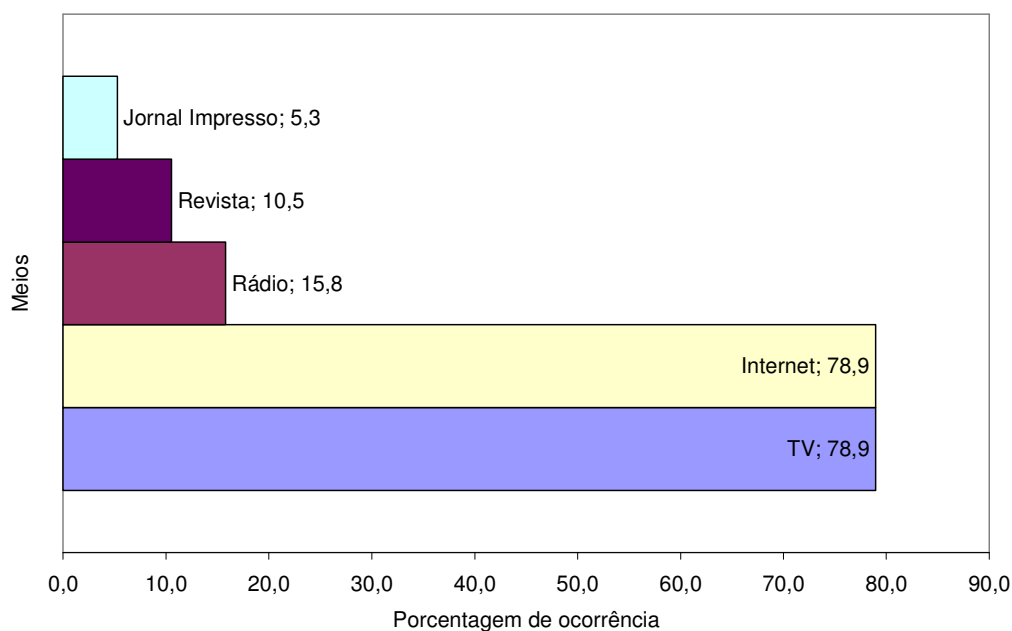


Gráfico 13 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Meios utilizados para informar-se. Organizado por Carolina Israel, 2010.

Dentre os comentários dos alunos captados durante a entrevista, um que se destacou como expressão da relação apontada no parágrafo acima, refere-se ao movimento “Cala boca Galvão”, iniciado através do site de rede social *Twitter* durante os jogos da copa e voltado a sátiras em relação ao narrador Galvão Bueno, da Rede Globo. No twitter “Cala boca Galvão” eram postadas mensagens como: “Barulho irritante na África é Vuvuzela. Barulho irritante no Brasil é Galvão Bueno! (Viram como a Vuvuzela não é tão chata assim?)”³⁴.

Dado o sucesso dessa campanha no *Twitter*, este tópico esteve entre os mais citados no *Trending Topics*³⁵ desta rede, tornando-se de conhecimento mundial e virando notícia em jornais nacionais e internacionais. A repercussão do caso levou a própria emissora e o narrador esportivo envolvido a comentarem o acontecimento, tentando demonstrar bom humor frente ao constrangimento.

Do outro lado da retroalimentação, a mídia televisiva também

³⁴ Extraído de: <http://twitter.com/calaboocagalvao>.

³⁵ Os *Trending Topics* são uma lista em tempo real dos nomes mais postados no Twitter pelo mundo todo.

incorporou a Internet expandindo seus conteúdos para a rede virtual das mais variadas formas possíveis, entre comunidades virtuais de programas e celebridades, *Twitter* de personalidades famosas, *chats* que estendem uma entrevista ocorrida na TV para a rede, pseudo-interatividade dos telespectadores com mensagens postadas via Internet e que aparecem na tela televisiva em determinados programas, entre outros.

Quanto ao lado informativo da Internet, os alunos entrevistados afirmaram ser sua principal fonte de pesquisa em relação aos conteúdos escolares, até mesmo dispensando o uso do livro didático.

Jackeline A.: *“Não sei nem porque tem livro se a gente pesquisa tudo na Internet ou em outros livros”*.

As pesquisas virtuais realizadas pelos alunos, como estes indicaram, são feitas principalmente através do site de buscas Google e da enciclopédia virtual Wikipédia, ao que parece não haver demasiado critério seletivo na filtragem de informações e das fontes de consulta. A construção de um conhecimento em fragmentos, sem vínculo de origem seguro, tão fácil de encontrar quanto de descartar, guarda um forte apelo pós-moderno de acordo com a acepção adotada em nosso trabalho, ao que acrescentaríamos a seguinte fala da professora:

Professora: *“[...] A maior dificuldade que a gente vê, em História e Geografia, por exemplo, é que eles não conseguem estabelecer relações entre o passado, fatos do passado, que ainda deixam resquícios; Acontecimentos que hoje estão aqui resultando de coisas do passado”*.

Durante a entrevista com a professora, a docente relatou ter se tornado muito comum, com a popularização dos computadores e da Internet, a cópia integral de conteúdos na elaboração dos trabalhos, levando os professores a exigi-los manuscritos como tentativa de fazer com que os alunos ao menos leiam o conteúdo copiado.

Segundo a professora: *“Eles têm outros interesses: MSN, páginas de relacionamento [...] Então o computador para eles é direcionado à diversão”*.

Mais adiante a professora comentou a crescente penetração da linguagem utilizada em conversas virtuais na produção escrita da sala de aula.

Professora: *“Muitos, na hora de registrar, de fazer um texto aqui na escola, acabam escrevendo do jeito que eles escrevem na Internet, ou no bate-*

papo deles lá [...] A linguagem escrita que eles estão usando lá, no modo informal de relacionamento, eles estão jogando para a escola”.

De um modo geral, a docente relatou que é pouco comum os alunos trazerem informações de outras fontes para a sala de aula, principalmente em se tratando do grupo com o qual estabelecemos contato. Mas, considera positivo quando estes fazem comparativos com os assuntos trabalhados em Geografia, e conseguem estabelecer relações entre o que é visto em sala de aula e o que é apreendido fora dela, para ela sinal de que estariam assimilando o conteúdo.

Resgatando os resultados dos questionários, quanto à programação assistida durante a semana (Gráfico 14), os gêneros “Telejornais” e “Novelas” obtiveram a mesma porcentagem de ocorrência entre os alunos do Bairro Alto, com 47,5%, enquanto no quadro geral de estudantes houve 44% de ocorrência para os “Telejornais” e 35% para as “Novelas”. Um possível fator para o aumento da freqüência das novelas neste grupo está relacionado ao predomínio do sexo feminino entre os pesquisados, já que este gênero televisivo é mais comumente assistido por mulheres. Dentre os 7 alunos do sexo masculino, apenas 1 citou este gênero televisivo entre os programas que costuma assistir.

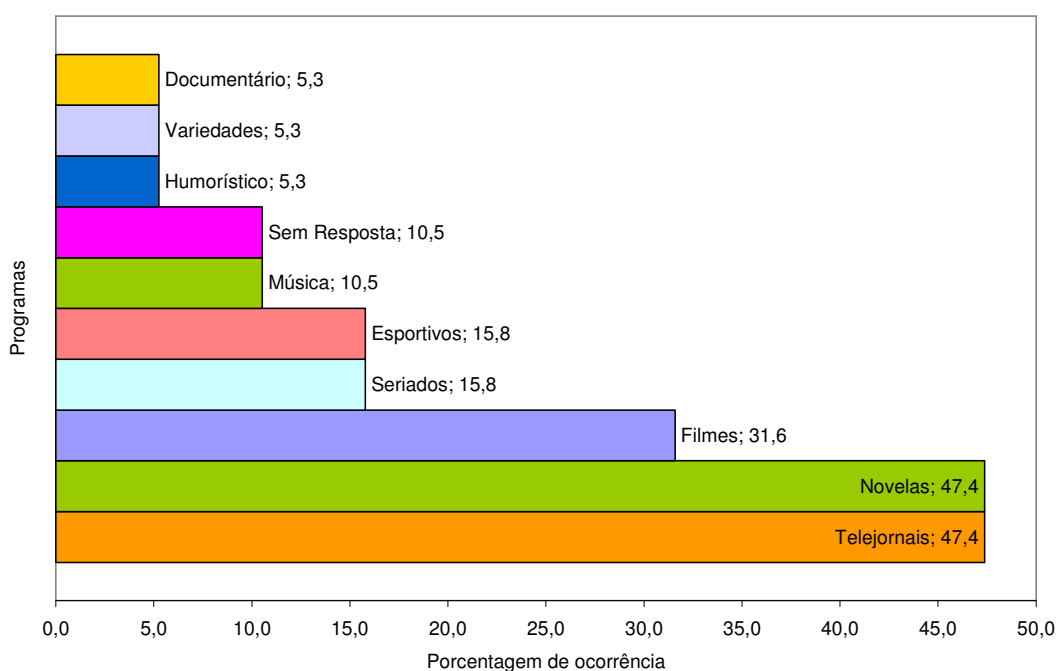


Gráfico 14 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Programas assistidos durante a semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Para JACKS (1999), a teledramaturgia é, por supremacia, o gênero que promoveu o delineamento da cultura brasileira, com destaque para as telenovelas, primeiramente pautadas nos roteiros radiofônicos de origem estrangeira, mas que passou por um gradual processo de nacionalização.

Durante a década de 1950 as telenovelas guardaram uma característica híbrida, herdeira da fusão entre o folhetim e o cinema estadunidense numa releitura latino-americana, resultando no melodrama como principal ingrediente entre as narrativas do gênero.

Em finais da década de 1950, as produções televisivas foram influenciadas pelo nacionalismo trazido pelo governo Juscelino Kubitschek e na década de 1960 pelo populismo de João Goulart, trazendo a literatura nacional para o interior desta mídia através de adaptações, além do desenvolvimento de produções próprias para o meio, embora o conteúdo televisivo ainda guardasse uma característica elitista (JACKS, 1999, p. 39, 40).

Segundo a autora, “a telenovela ganha prestígio à medida que a TV atinge amplas camadas da população a partir da década de 1960, com a ampliação da rede televisiva e com o aumento dos aparelhos receptores” (JACKS, 1999, p.40). No entanto, foi apenas no final dessa década, com a novela “Beto Rockfeller”, que o gênero televisivo passa a investir na construção de uma marca brasileira através de “um personagem muito caro, quando o objetivo é falar de identidade nacional, o tradicional, discutível e polêmico malandro, imbuído da lógica do ‘jeitinho brasileiro’” (JACKS, 1999, p. 39, 40).

Já na década de 1970 este gênero foi marcado pelo despontar da Rede Globo como líder de audiência através das telenovelas, integrada aos objetivos do governo militar, de modo que “o projeto cultural das telenovelas ‘globais’ [...] é traçado a partir de um projeto estatal identificado com a necessidade de coerção, cuja estratégia apoiava-se na cultura e requeria ‘uma identidade nacional’ e o ‘desenvolvimento da cultura brasileira’” (JACKS, 1999, p. 39, 41).

Ao mesmo tempo, a absorção de autores e intelectuais oriundos da literatura e do teatro às telenovelas da emissora, contribuiu para consolidar um estilo brasileiro e melhorar a qualidade deste gênero televisivo. Partindo da estética realista, esta geração de autores tinha como principal proposta discutir e criticar a realidade brasileira, descartando completamente o melodrama na

composição das telenovelas (JACKS, 1999).

Com a conjugação de todos estes fatores, o gênero definitivamente se torna uma expressão nacional, no qual temática, linguagem e dramaturgia configuram-se para criar o produto de massa brasileiro de maior sucesso no mercado interno e externo. A identidade entre público e gênero cria-se a partir da identidade do gênero com a cultura brasileira. (JACKS, 1999, p. 43).

Os 1980 assistiram a um relativo afastamento dos projetos anteriores, através da introdução no meio televisivo de autores chamados por Nilda Jacks de “geração audiovisual”, ocorrendo um certo distanciamento das questões nacionais e aproximação do mercadológico. Opondo-se a esta tendência, foram produzidas nesta década algumas novelas que focalizavam a cultura nacional, como Roque Santeiro e Tiêta (JACKS, 1999).

Na década de 1990, a produção da telenovela “Pantanal” pela Rede Manchete, ambientada na região pantaneira do Mato Grosso, cindiu os parâmetros audiovisuais do gênero através de tomadas mais longas e enquadramentos panorâmicos, deslocou a temática até então centrada no urbano para o rural, além de quebrar a hegemonia de audiência da Rede Globo. Seguindo o sucesso dessa telenovela, a emissora produziu “A história de Ana Raio e Zé Trovão” na qual uma caravana de rodeio percorria o interior do Brasil (JACKS, 1999).

A autora conclui que, “de uma maneira ou de outra, mostrando e discutindo realidades urbanas ou rurais, a telenovela brasileira tem-se apropriado de temáticas que tocam de alguma forma na cultura e na identidade nacional”, o que evidencia a contribuição midiática no fortalecimento das identidades culturais (JACKS, 1999, p.46).

No entanto, se as telenovelas apostaram durante muito tempo na temática nacional como sua principal fonte narrativa, com vistas a contribuir para a construção de uma identidade nacional massificada, a que se considerar a multiplicação de produções que optam por abordar temas internacionais, muitas vezes através de estereótipos e sotaques constrangedores, mas que de qualquer forma tentam contemplar e acompanhar a forjadura desse sentimento pós-moderno de estar em constante contato com o restante do mundo, o que pode gerar tanto uma expansão identitária como uma reafirmação de si.

De todo modo, a partir de sua pesquisa de recepção, Almeida (2002) revela suas impressões sobre o efeito que esse gênero televisivo tem sobre os espectadores.

Ao assistir a novelas com pessoas variadas, de camadas médias e populares, e ao conversar sobre televisão, é possível notar como os espectadores comparam sua situação de vida ao que assistem e como nesse processo revêem e reforçam seus pontos de vista, analisam suas vidas pessoais, o que lhes aconteceu antes, o que vivem naquele momento (ALMEIDA, 2002, p.22).

Avançando na análise dos questionários, mas permanecendo com este gênero televisivo, com relação à questão que indagava sobre a imagem de Brasil passada pelas telenovelas (Gráfico 15), diferentemente do quadro geral de estudantes, no qual a criticidade em relação ao gênero mostrou-se preponderante, principalmente através do conjunto de respostas que se referiram às imagens novelescas como mentirosas e fantasiosas, entre os alunos do Bairro Alto as respostas consensuais a esta pergunta giraram em torno do termo “realidade”.

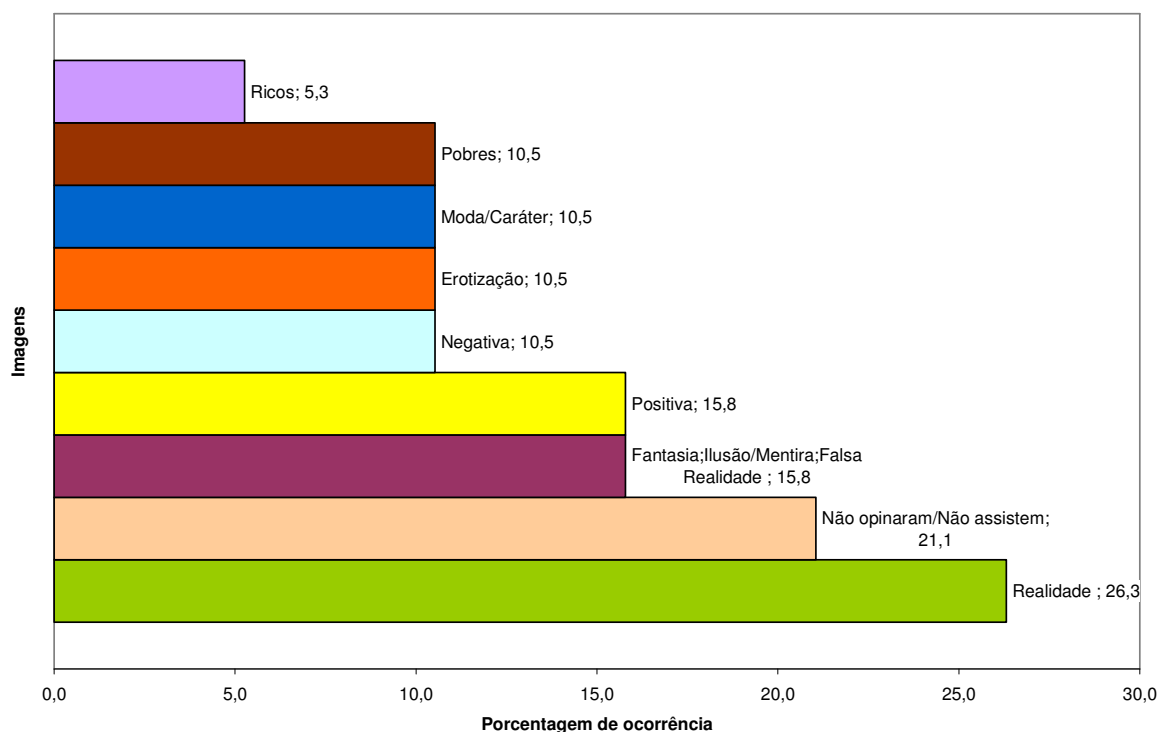


Gráfico 15 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Imagens que as telenovelas passam do Brasil. Organizado por Carolina Israel, 2010.

Embora este padrão consensual tenha se destacado, houve também um certo teor crítico dentro do conjunto geral. De todo modo, deve ficar claro que devido à dificuldade em classificarmos respostas subjetivas, a expressão de cada categoria de imagem tipificada deve ser lida como reveladora do grau de consenso em relação ao grupo.

A dificuldade em estabelecer um perfil para a postura dos alunos frente à mídia televisiva também se fez presente durante a entrevista coletiva, já que muitas vezes suas opiniões eram contraditórias, característica comum à adolescência, fase na qual seus valores e opiniões estão se formando. Um dos exemplos desta instabilidade fica evidente no comportamento da aluna Ana. Em seu questionário, à questão sobre a imagem de Brasil passada pelas telenovelas a estudante respondeu: *“Imagem que as coisas são idiotas, que tudo é fácil, e que a vida tudo termina bem, coisa que é uma grande mentira”*.

Embora tenha demonstrado tamanha criticidade e até mesmo agressividade em relação a este gênero televisivo no questionário, quando perguntamos aos alunos na entrevista coletiva quanto ao que estariam fazendo se estivessem na TV, Ana foi a primeira a responder espontaneamente *“Malhação”*. Partiu dessa mesma aluna a resposta à pergunta “Quais personalidades da TV mais admiram?” Ao que Ana respondeu *“Xuxa”*. Quando indagamos o porquê da escolha tivemos como resposta: *“Porque ela é bonita”*.

Ao longo da entrevista quando perguntamos sobre os pontos positivos e negativos da TV, esta estudante voltou a assumir uma postura crítica:

Ana: *“Não tem ponto positivo, só passa merda [...] Eu acho que não tem ponto positivo. Eu acho que ponto positivo é o jornal, que passa a realidade, mas as novelas não”*.

Pesquisadora: *“Mas, ainda assim você gosta da Xuxa?”*

Ana: *“Ah, eu gosto”*.

Pesquisadora: *“Mas, ela entraria nessa classificação de que é ruim?”*

Ana: *“Ah... Meio termo”*.

Algo que nos chamou a atenção na leitura que muitos alunos fazem dos formatos televisivos, e que está expresso na fala de Ana, relaciona-se à compreensão dos gêneros televisivos numa oposição simplificada entre ficção para as telenovelas e realidade para os telejornais.

Diferentemente das novelas, sobre as quais assumem uma postura relativamente crítica, parece haver uma falta de reserva na absorção das notícias televisionadas, lidas como expressão direta da realidade, conforme afirmação dos estudantes em vários momentos da entrevista coletiva.

Para além de ser o gênero mais assistido entre os estudantes, esta característica dos telejornais vem acompanhada, assim como no quadro geral de estudantes e entre o restante da população brasileira, pela preponderância, ou melhor, pela hegemonia do Jornal Nacional como o telejornal que inspira maior confiança entre os alunos do Bairro Alto, indicado em 63% dos questionários (Gráfico 16), confirmando este atributo como uma marca proeminente que se estende pelo grupo, diante da diferença para o segundo telejornal apontado como de maior confiança (Jornal da Record com 16% de ocorrência).

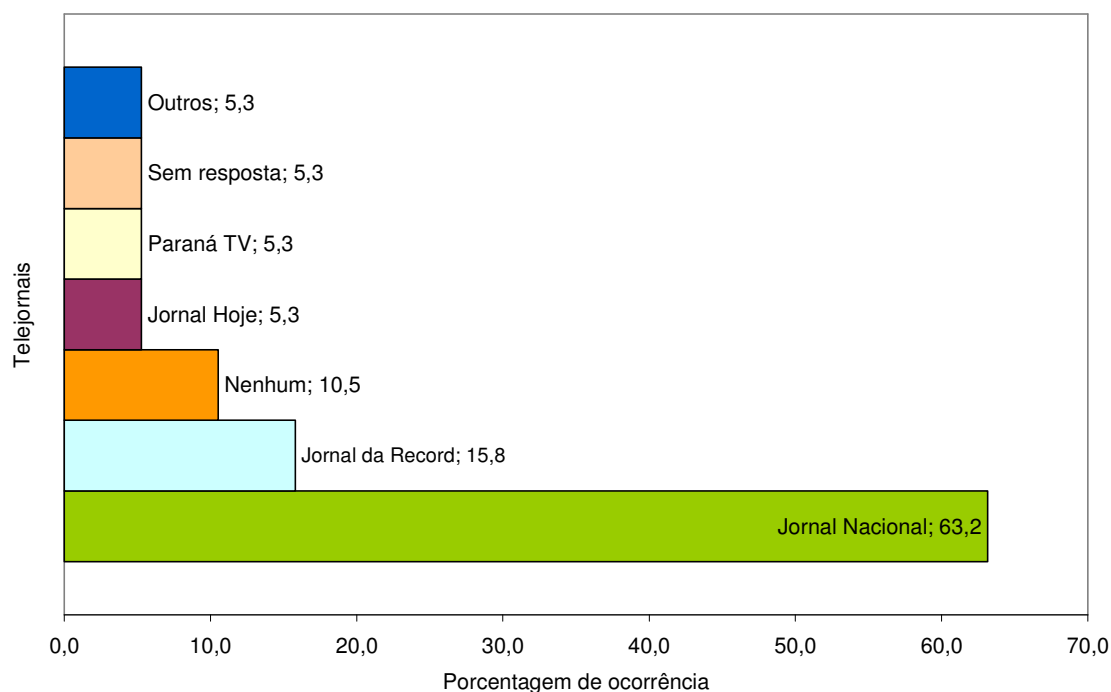


Gráfico 16 – Colégio Estadual do Bairro Alto: Telejornais em que mais confia.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Para Sá (1994), o noticiário do Jornal Nacional, assim como os demais noticiários televisivos, “possui um discurso característico, semelhante ao da imprensa escrita moderna. Ele mistura os fatos e desorganiza qualquer estruturação da realidade. O mundo aparece, deste modo como um amontoado de fatos desconexos e sem nenhuma lógica interna” (SÁ, 1994, p.310).

No entanto, diferentemente da imprensa escrita, o Jornal Nacional e os demais telejornais constroem a notícia através do discurso imagético por meio do testemunho presencial, como menciona Orozco Gómez (2006), e da seriedade engravatada, composta pelo olhar fixo e neutro do apresentador em primeiro plano, a interpelar-nos diretamente.

Aqui são as imagens que relatam, ou melhor, apresentam ao espectador o fato diante das câmeras. Com os olhos fixos na imagem em movimento, tentando capturar um instante de síntese que leve à compreensão dos acontecimentos, na maioria das vezes não nos damos conta de que as matérias jornalísticas já vêm acompanhadas de um juízo sobre cada circunstância retratada.

Se a notícia televisiva guarda um aspecto de cotidianidade, portadora de uma moral disfarçada na naturalização dos sentidos discursivos, está igualmente inserida dentro da lógica apontada por Orozco Gómez, segundo o qual “o relato televisivo resultante da fruição de diversas gramáticas, enfoca-se no âmbito emocional, mas que no racional, demandando daí a sinergia com os membros de sua audiência” (OROZCO GOMEZ, 2001, p.28)³⁶. Pautada na cotidianidade, e no que há de automatismo nisso, a imagem-notícia traz uma moral instantânea, um juízo do mundo, diluídos no fluxo repetitivo do noticiário diário.

Ao mesmo tempo, a associação entre automatismo, presentificação e descartabilidade dos fatos, inserem o noticiário numa lógica representativa pós-moderna, na qual a imagem torna-se ao mesmo tempo significativa e significado, muito embora seus sentidos sejam evasivos e escorregadios, “desmanchando-se no ar”, guardando, por isso, certas características esquizóides, como nos termos de Jameson (2006), já citado ao longo do trabalho.

Ao comentarmos durante a entrevista com a professora, ter sido o telejornal indicado como um dos gêneros televisivos mais assistidos, a docente afirmou não receber nenhum retorno em sala de aula referente a esse hábito televisivo, mesmo quando pede aos alunos que prestem atenção em assuntos

³⁶ Livre-tradução. No original: “La interpelación del relato televisivo resultante de la frucción de diversas gramáticas se enfoca hacia el âmbito emocional, más que hacia el racional, demandando desde ahí la sinergia con los miembros de su audiencia”.

relacionados à disciplina. *“Para mim isso não volta [...] Eu não tenho muito retorno dessa ligação entre o que é estudado aqui na escola e o mundo lá fora”*.

De modo que, se os telejornais, ou o Jornal Nacional, participam dos hábitos televisivos diários dos estudantes, isto se dá em meio aos automatismos do cotidiano e à efemeridade das notícias, perdendo-se na absorção osmótica entre os olhos e a tela, ou, ainda, na descartabilidade instantânea das imagens, sem mesmo antes chegar à sala de aula para qualquer correlação com os conteúdos escolares.

É bem verdade que entre os estudantes o hábito telejornalístico muitas vezes está associado àquele momento doméstico no qual os familiares se reúnem em torno da TV, em um horário estratégico em que todos estão em casa, com propósitos mais direcionados à convivência do que à televisão. Ainda assim é interessante observar a mediação da televisão nas relações domésticas, tornada imprescindível para muitas famílias que, diante de ausência televisiva, vêem-se constrangidos uns perante os outros. Esta seria uma situação em que a própria televisão transforma-se em uma mediadora das relações sociais, uma instituição.

De fato, Orozco Gómez (2001) e Jacks (1999) apontam a institucionalidade como uma característica do televisivo. “A TV, portanto, também é uma mediadora, como instituição social que produz significados, e ganha legitimidade frente à sua audiência. Além de ser um meio tecnológico de reprodução da realidade, também a produz, provocando reações racionais e emocionais nos receptores” (JACKS, 1999, p.52).

Esta institucionalidade da TV, que no Brasil assumiu em suas origens a função social de integração através da difusão de representações geográficas do território nacional criando um ideário identitário, está em boa medida relacionada à popularidade de ambos os gêneros, telejornal e telenovela, que viemos discutindo no decorrer das últimas páginas. Popularidade essa que passa irremediavelmente por outra que engloba a supremacia da Rede Globo no cenário televisivo brasileiro.

Embora o destaque do Jornal Nacional seja um dos pontos marcantes como característica dos hábitos televisivos deste grupo, assim como do quadro geral de estudantes e da população brasileira, este fato está inexoravelmente

atrelado à questão que se refere às emissoras mais assistidas (Gráfico 17), item de maior distinção e definição entre os alunos do colégio estadual do Bairro Alto, com 89,5% de ocorrência para a Rede Globo (essa emissora registrou 69% de ocorrência no quadro geral de estudantes e na média da população como um todo). A segunda emissora apontada como a mais assistida foi a Rede Record, com uma marca também expressiva de 63%.

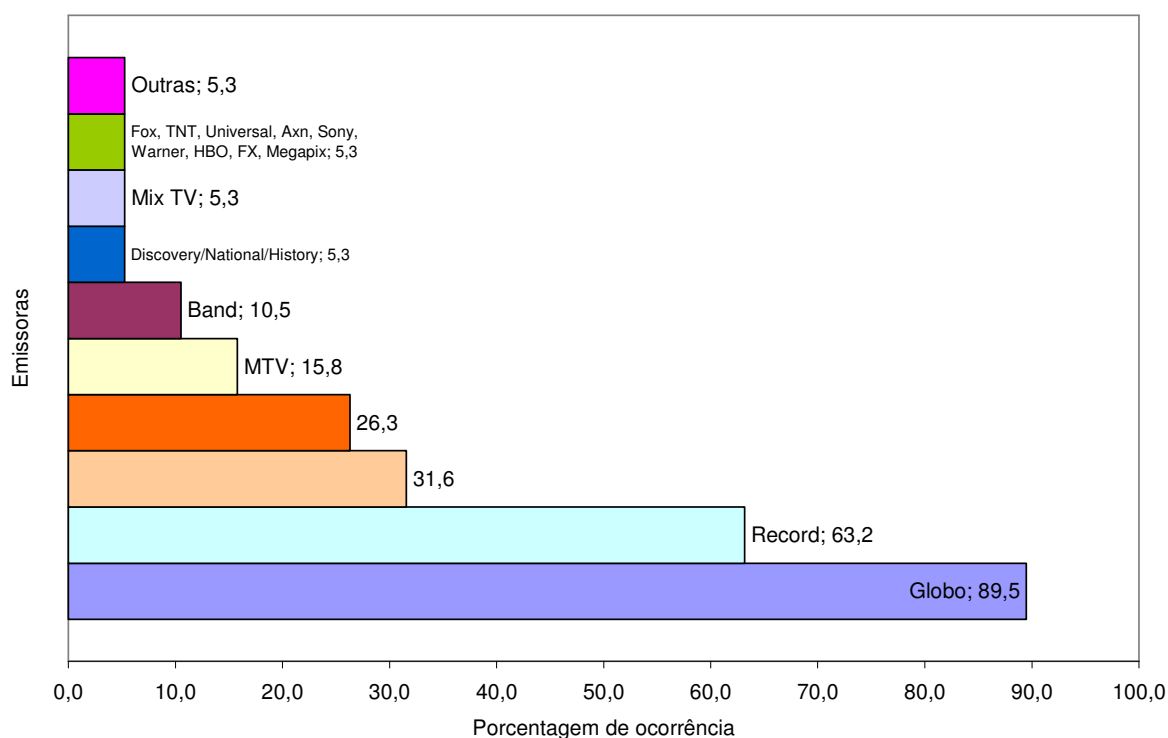


Gráfico 17 – Escola Estadual do Bairro Alto: Emissoras mais assistidas.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Para Eugenio Bucci (2002), a relevância que a Rede Globo alcança nos hábitos televisivos do brasileiro está associada à centralidade que esta emissora exerce no espaço público nacional, mediado hegemonicamente pela televisão.

Nascida sob os auspícios do governo militar, em 1965, esta emissora assumiu ainda em seus primórdios a função de integração nacional, proposta pela Doutrina de Segurança Nacional, através da produção imaginária de unidade territorial e identitária para um país com extensões continentais e amplas diferenças étnicas. A centralidade conquistada nos anos 1970 com a construção de um Brasil que passou a se reconhecer via tela, definindo o espaço público nacional, estende-se, em meio a pequenas oscilações, até os

dias de hoje (BUCCI, 2002).

Indo além, Eugenio Bucci (2002) propõe a hipótese de que a centralidade ocupada pela Rede Globo no espaço público brasileiro, faz da emissora mais do que um meio de comunicação, um lugar, “um *topos* nuclear em que a sociedade brasileira elabora seus consensos e equaciona seus dissensos” (BUCCI, 2002, p.221). Seria através da combinação entre telejornal e telenovela que a Rede Globo teria construído o que o autor chama de gramática universalizante na qual a nacionalidade se reconhece e se reelabora.

Ao afirmar que o meio de comunicação torna-se o espaço público, Bucci (2002) parte dos pressupostos de Habermas adotando a perspectiva de que a esfera pública nasce do debate público. “Mais precisamente: a esfera pública burguesa só se torna uma realidade historicamente possível quando ganha vida como função comunicativa entre os sujeitos que nela tomam parte” (BUCCI, 2002, p.232).

Mais adiante o autor traz uma citação de Habermas que elucida esta acepção: “A esfera pública se distingue como uma estrutura comunicacional [...] não se refere nem às funções nem ao conteúdo da comunicação de todo dia mas ao espaço social gerado pela comunicação” (HABERMAS *apud* BUCCI, 2002, p. 232).

Nesse sentido, o espaço público seria esse lugar onde os sujeitos têm voz, onde são expressas as opiniões do cidadão, onde suas vontades se fazem visíveis, onde circulam os consensos e os dissensos de uma coletividade.

Se de fato o status de cidadão nunca atingiu a universalidade nas sociedades burguesas, se a visibilidade e a palavra sempre estiveram restritas a determinados setores da sociedade, nos tempos hodiernos essa restrição passa pelo que é dado ao conhecimento através dos meios de comunicação, como aponta Martín-Barbero, pois “se o público é o que ‘pode ser visto e ouvido por todos, o que recebe a maior publicidade possível’, como disse Hannah Arendt, os meio de comunicação são, hoje, instrumentos fundamentais da ampliação ou restrição do público” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 86).

Para Bucci (2002), dada a hegemonia da Rede Globo frente aos demais meios de comunicação, esta emissora definiria o espaço público brasileiro através daquilo que viria ao conhecimento público via tela. “Ela se tornou o fórum por excelência para a tematização dos assuntos que constituem

com seu fluxo o próprio imaginário nacional” (BUCCI, 2002, p. 232).

Não obstante seja evidente o papel agregador e propositivo desta emissora, Eugenio Bucci reconhece seus limites dentro do universo de negociação a que a produção de sentidos em meio ao espaço público pertence.

O espaço público – mesmo o espaço público predominantemente mediado pela televisão – é campo permanente de negociação de sentidos, e isso em vários níveis, tanto no nível da recepção, a cargo dos microuniversos sociais e culturais dos telespectadores, quanto no nível da composição do cardápio jornalístico que será oferecido à audiência (BUCCI, 2002, p. 238).

No universo estudantil, permeado tanto pela mídia televisiva quanto pela convidativa rede virtual via Internet, esta negociação de sentidos midiáticos cada vez mais estende-se para campos sociais de larga amplitude em meio aos bits do computador acelerados pela popularização da banda larga. Se a rede virtual envolta pelos demais meios de comunicação tem muito de reificante, pode conter em suas entrelinhas ou “entrebits”, e contém, muito de emancipador frente ao discurso unidirecional televisivo.

Quanto aos hábitos televisivos dos alunos do Bairro Alto aos finais de semana (Gráfico 18), embora a maioria do grupo de alunos assista à TV (69%), o montante entre eles que afirmou não assistir (31%) contrasta com a proporção do quadro geral de estudantes (entre os quais 12,5% alegaram não assistir à TV aos finais de semana). No colégio estadual do Bairro Alto, dentre os que assistem à TV nos finais de semana, os gêneros mais comuns são os programas de auditório (31,5%) e os filmes (26%).

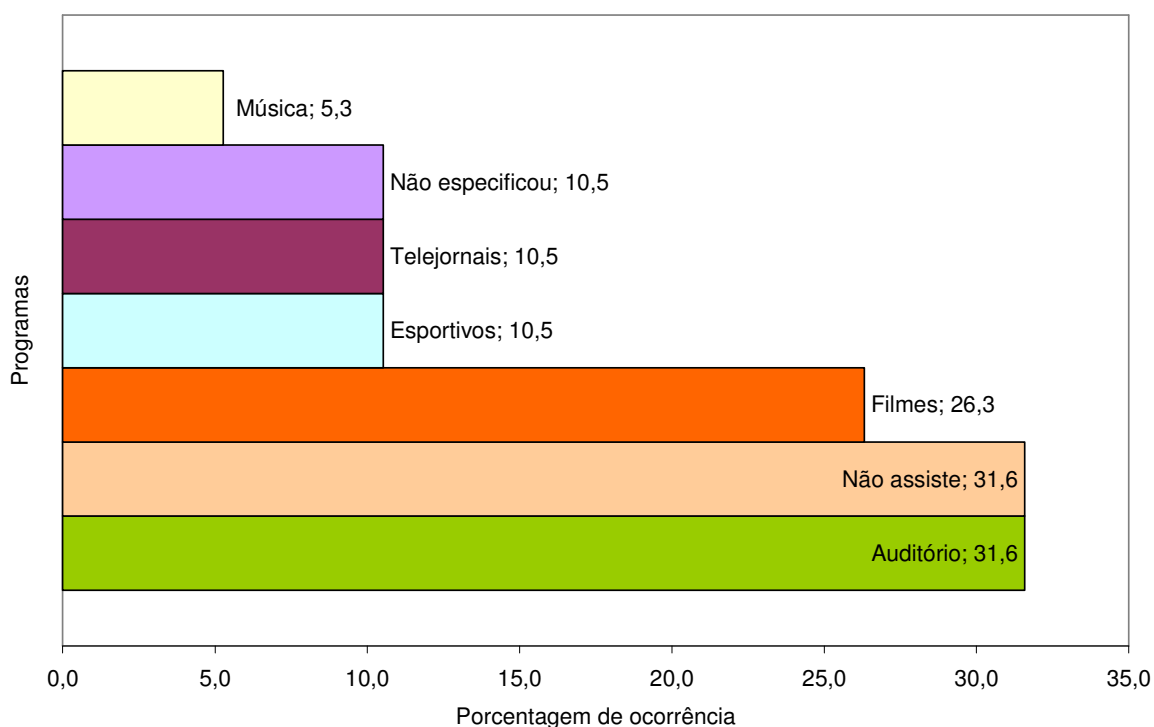


Gráfico 18 – Escola Estadual do Bairro Alto: Programas assistidos no final de semana.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Para além da televisão aos finais de semana, entre as principais atividades de lazer deste grupo, foram citadas durante a entrevista coletiva, as famosas “baladas”, as quais eles freqüentam para dançar ritmos variados, desde o sertanejo até o “dance”. Entre os rapazes foram citados como atividade de lazer os jogos de futebol.

Com relação aos hábitos de consumo deste grupo, este parece ser um forte fator de coesão e consenso entre eles. O gênero “Refrigerante”, tratando-se exclusivamente da marca Coca-Cola, foi apontado por 42% dos alunos como um dos melhores comerciais televisivos (Gráfico 19), seguido do gênero “Automóveis” com 26% de ocorrência. As tendências deste grupo assemelham-se ao quadro geral de estudantes, mostrando-se, no entanto, mais definidas, como já comentamos. Isto evidencia-se de maneira mais clara na questão que interpela sobre os produtos com os quais identificam-se.

Apontado pelo quadro geral de estudantes como o item de consumo que gera o maior grau de identificação em 32% dos casos, o tênis foi indicado por 74% dos alunos pesquisados no colégio estadual do Bairro Alto como o principal desta questão (Gráfico 20). Seguindo o padrão do quadro geral de estudantes, a marca Nike abarcou quase a totalidade desta categoria. O

gênero roupas foi o segundo item mais citado, com 52,5% de ocorrência.

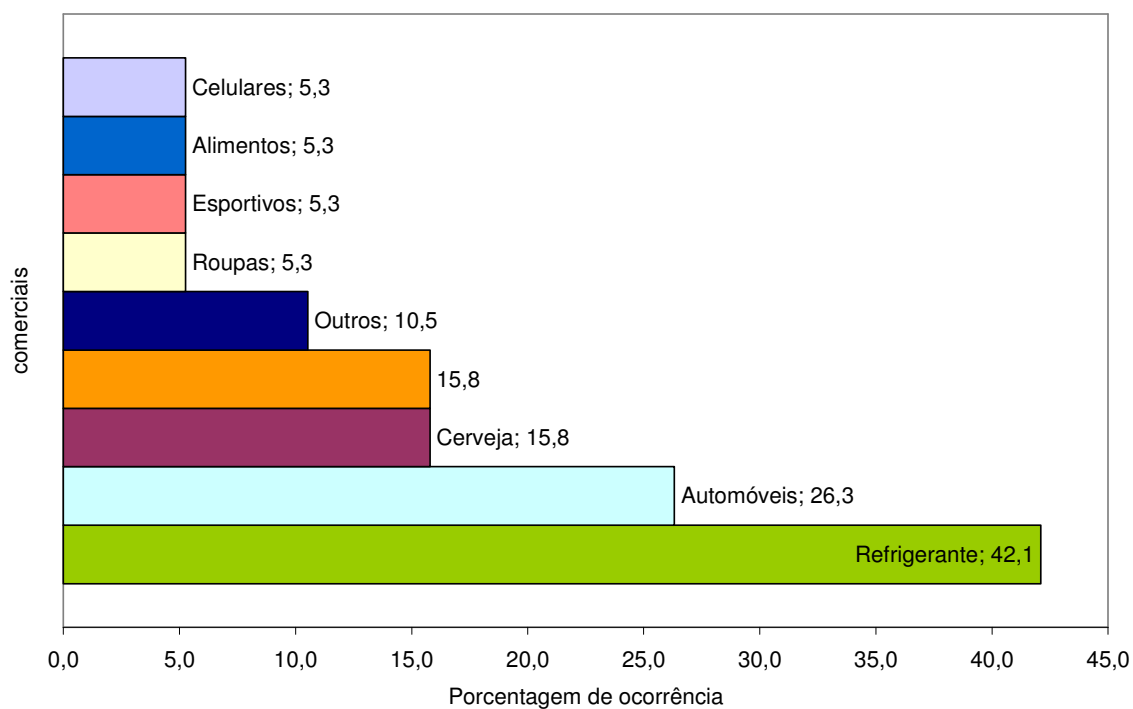


Gráfico 19 – Colégio Estadual do Bairro Alto: melhores comerciais televisivos.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

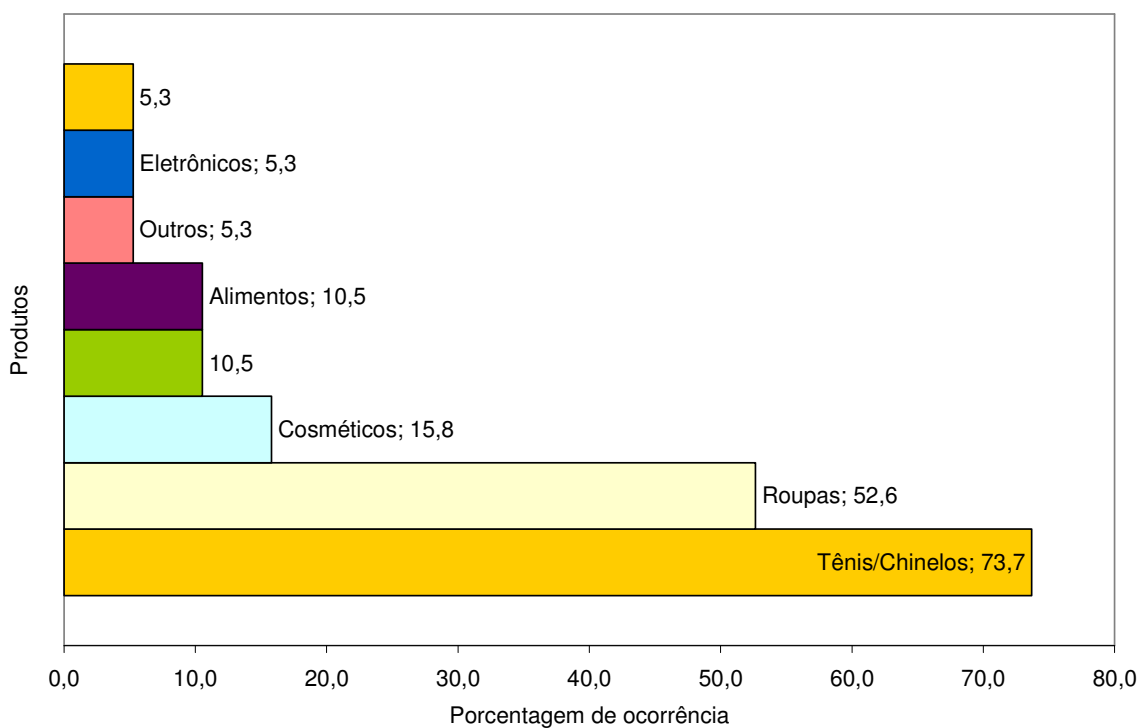


Gráfico 20 – Colégio Estadual do Bairro Alto: produtos com os quais identifica-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

Considerando as ocorrências afirmativas para a existência de

propagandas televisivas dos produtos com os quais identificam-se (68%), somadas àquelas que alegaram já ter havido (11%), em praticamente 80% dos casos, neste grupo, o consumo e a construção da identificação com os produtos passam pela televisão (Anexos, Gráfico 36, p.148).

Quando perguntamos durante a entrevista coletiva sobre o produto com os quais identificam-se, a aluna Kátia pediu para ser a primeira a responder.

Kátia: *"Eu gosto da Nike".*

Pesquisadora: *"Por quê?"*.

Kátia: *"Porque ela tem muita, muita, muita, muita variedade. E é, tipo, um produto jovem, integrado a todos os públicos. Não é só porque é jovem, assim, tipo, tem vários modelos. Eu, particularmente, gosto dela".*

Nas falas dos alunos Roni e Yolanda fica evidente a integração grupal através das marcas que os identificam.

Roni: *"Nike e Adidas. Ah, porque você vê todo mundo usando, é a coisa do momento".*

Yolanda: *"Coca. É difícil alguém que não goste. A maioria das pessoas que eu conheço, assim, tem preferência a Coca".*

Pesquisadora: *"E quando vocês querem um produto que não podem ter, como vocês se sentem?"*.

Ana: *"Impotentes".*

Pesquisadora: *"E vocês conseguem identificar os grupos pelas marcas que eles usam?"*.

Kátia: *"Ah sim, tipo, por exemplo, você coloca um Emo e um Vileiro... Tipo, são personalidades diferentes. Então, tipo, você já identifica assim, Vileiro usa roupa mais largada, usa tal marca. Emo já usa tal roupa, tal marca. Então, tipo, dá pra identificar".*

Pesquisadora: *"E com qual você se identifica?"*.

Kátia: *"Entre os dois? Nenhum".*

Ana: *"Ah, depende do dia".*

Para Martín-Barbero (1995) o consumo é o *lócus* privilegiado da distinção social expressa pela via simbólica mais do que pela material. Nessa direção, torna-se tanto um sistema de integração e comunicação de sentidos quanto de circulação e popularização.

Por mais fragmentações que haja em nossa sociedade, somente pode haver distinção social se os diferentes grupos sociais comunicam entre si o sentido dessa distinção, se há possibilidade de que tal distinção seja reconhecida, legitimada. Para isso tem que haver circulação e comunicação de sentido, tem que haver integração dos diferentes sentidos sociais (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 62).

Através destas distinções sociais são construídas identidades grupais expressas através do consumo, não tanto material, através do artigo genérico “tênis”, mas simbólico, através de marcas, como Nike e Adidas, que atribuem significados a essas comunidades de interpretação, vistas agora não só como de interpretação dos sentidos televisivos, embora o consumo passe pela televisão e seja reafirmado por ela, mas também dos sentidos que circulam na totalidade de uma esfera social altamente permeada por comunicabilidades imagéticas e simbólicas.

Na colocação de Kátia, ao distinguir “emos” de “vileiros”, está expressa essa diferenciação social comunicada através dos artigos de consumo e marcas que definem os grupos urbanos. Figura tornada comum no Brasil, importada de outros países através dos hábitos musicais e de consumo, os “emos”, ou “emotivos” derivado do *emotional hardcore*, são usualmente identificados com adolescentes de classe média, cujo lema principal é expressar ao máximo seus sentimentos e emotividades. Quanto aos “vileiros”, termo comum em Curitiba e imediações, são grupos urbanos comumente associados à figura típica do “mano”, como são chamados em outros lugares os jovens habitantes de periferia com baixo poder aquisitivo.

À época da inauguração do Shopping Palladium em Curitiba, no ano de 2008, um grupo de jovens de periferia descritos segundo as características de “vileiros”, “vestidos com bermudas largas, alguns com camisetas de time de futebol e com o famoso tubão - refrigerante misturado a bebida alcoólica - nas mãos”³⁷ foram barrados à entrada do estabelecimento.

A explicação ao veto de entrada, segundo declaração da assessoria do shopping reproduzida pelo jornal Gazeta do Povo, seria a de que “não é permitido circular pelos corredores do shopping grupos de mais de cinco

³⁷ Extraído do Jornal Gazeta do Povo (on line) de 25 de maio de 2008: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=769485>. Ver também: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/2008/06/05/ult5772u51.jhtm>

peças e também quem está vestindo camisetas de time de futebol”. Na ocasião dessa ocorrência, desdobraram-se manifestações consecutivas de jovens, reunidos em grupos de até 150, e oriundos de bairros periféricos de Curitiba como: Cidade Industrial, Pinheirinho e Sítio Cercado, todos “vileiros”.

Ao que tudo indica, considerando estas observações e as proposições de Martín-Barbero, o consumo material expressa-se simbolicamente nas distinções sociais, definindo identidades grupais tanto pela exclusão quanto pela identificação, embora em muitos casos agregue mais pela diferença que pela semelhança. Comunica, dessa forma, territorialidades que estabelecem os limites entre um grupo e outro, e seus lugares dentro do espaço urbano.

Essas identidades grupais, no entanto, se guardam muito de uma distinção social comunicada através do consumo de marcas, gostos musicais, e outros bens culturais, estão sujeitas, ao mesmo tempo, a uma característica que é marcadamente pós-moderna e que está expressa na fala de Ana. Enquanto Kátia afirmou não se identificar com nenhum dos grupos que sugeriu, Ana respondeu que esta identificação “*depende do dia*”. Ou seja, dependendo de como se sente encaixa-se em determinado grupo, compondo uma identidade segundo os parâmetros que os definem.

Esse deslocamento da identidade para uma esfera fluída onde o sujeito se refaz em meio aos ícones mercadológicos com os quais traveste-se, conduz a identidade ao espaço da fragmentação pós-moderna, apontada por Harvey (2006) e Hall (2006), e já comentado no decorrer do trabalho. Segundo Stuart Hall, na pós-modernidade

somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural” (HALL, 2006, p. 75).

Essa construção identitária dos alunos que, entre diversas veredas, passa pela via do consumo, estende-se em suas identificações com os espaços de consumo. Ao final da entrevista coletiva, pedimos aos alunos que relacionassem em um papel cinco lugares com os quais identificam-se, independentemente da escala. Entre as variadas respostas, que englobaram

desde o quarto de casa a outros países, surgiu em quatro ocasiões o *shopping center*.

Trouxemos a listagem dos alunos sem correção ortográfica, conforme grafadas por eles. Três alunas optaram pela forma discursiva e comentada, enquanto os demais organizaram em tópicos. Apesar de não ter sido solicitado que se identificassem, apenas um dos alunos não marcou seu nome na folha.

<u>Bruno</u>	<u>Fernanda</u>	<u>Jacqueline</u>	<u>Kátia</u>	<u>Yolanda</u>
- Vila Rica	- Bairro Alto	- Florianópolis	- Museu	- Tarumã
- Bairro Alto	- Buenos Aires	- França	- Shopping	- Bosque
- Curitiba	- Portugal	- Estados Unidos	- Praia	- Bairro Alto
- Japão	- Rio Grande do Sul	- Japão	- Curitiba	- Shopping
- Estados Unidos	- Nova Zelândia	- Curitiba/Brasil	- Alemanha	- Japão

<u>Roni</u>	<u>Raiza</u>		<u>Márcia</u>	<u>Flávia</u>
- Bairro Alto	- Bairro Alto	- EUA	- Meu quarto	- Minha rua
- Rio de Janeiro	- Dubai	- Dubai	- Paris	- Colombo
- Nova York	- Minha casa	- Alemanha	- Minha rua	- Austrália
- Miami	- EUA	- Japão	- Grupo de amigos	- Egido
- Barcelona	- Canadá	- Coreia do Norte	- Balada	- Grécia

<u>Amanda</u>	<u>Jackeline S</u>	<u>Ana</u>
- Bairro onde moro	- Nova York	- França
- Bairro onde estudo	- Bairro Alto (CTBA)	- Estados Unidos
- Japão	- Bahia	- Suriname
- Curitiba	- Curitiba	- Grécia
- Ceará	- França	- México

Suemi F.

Eu me indetifico com Curitiba porque se parece um pouco com o Japão. O clima e as pessoas. E quero descobrir ainda que quero ser e com ser.

Talita

Eu me identifico com Curitiba porque tem parque, shopping, as pessoas, os lugares que eu iria era os EUA (Grifos da aluna).

Mayara

Eu me identifico fazendo o intercambio. Saindo nas baladas. Fernando de Noronha. Interlagos. Chopping.

Ao perguntar sobre as respostas deles alguns comentaram suas escolhas:

Bruno: *“Japão”*.

Pesquisadora: *“Por que o Japão?”*.

Bruno: *“Não sei... Porque é um país avançado. Mas porque, assim, eu não sei”*.

Pesquisadora: *“Você iria para trabalhar?”*

Bruno: *“Na verdade eu ia mais para mim conhecer. Caso contrário os Estados Unidos pra mim aprender a falar inglês, sozinho”*.

Pesquisadora: *“Mas aí você iria para morar ou só para passear também?”*.

Bruno: *“Só para passear. Morar é o Brasil. Eu já mudei de cidade, fiquei 8 meses em outra cidade e não gostei. Imagine mudar do Brasil”*.

Kátia: *“Eu também iria para passear, assim, mas para largar o Brasil, eu não largaria”*.

Pesquisadora: *“Alguém moraria em outro país?”*

Lucas: *“Estados Unidos”*.

Pesquisadora: *“Por quê?”*

Lucas: *“Por causa da tecnologia. É um centro tecnológico. Lá é mais desenvolvido. Lá tem a Microsoft. Então lá é mais desenvolvido nesse aspecto”*

Jacqueline: *“A Suemi queria voltar pro Japão”*

Pesquisadora: *“Você já morou no Japão.”*

Suemi: *“Já. É que aqui, tipo, a violência, assim, assalto, roubo, tem muito. E, tipo, lá, por exemplo, não tem muito essas coisas”*.

De fato, o consumo e a imagem parecem permear a formação identitária dos jovens, como demonstra a classificação dada por eles entre “emos” e “vileiros”, ou, ainda, através da identificação com espaços de consumo como *shopping centers* e outros experienciados pela mídia, como no caso de Nova York e Miami, ou os Estados Unidos como um todo, citado 5 vezes diretamente e 2 indiretamente.

No entanto, se essas escolhas estereotipadas, se essas representações geográficas massificadas compõem seus referenciais identitários, essa composição se dá em meio a uma multiplicidade de

elementos que vão além da lógica do consumo e da pós-modernidade e que penetram no âmbito do afeto e do pertencimento, esferas visíveis nas listagens onde aparecem os espaços de vivência: Bairro Alto, Curitiba, Minha casa, Meu quarto, Minha rua e até mesmo Grupo de amigos, listado como lugar.

Se a esfera da vivência, do espaço imediato, convive com as representações geográficas tanto midiáticas quanto escolares – pois, ao que parece, países como o Suriname ou Dubai, nos Emirados Árabes, provavelmente surgiram da Geografia escolar e não da midiática – o Brasil parece não pertencer a nenhuma dessas categorias. Quando o país é citado, uma única vez, isso se dá como referência de localização de um outro espaço, esse sim carregado de sentido: Curitiba/Brasil.

Mesmo Kátia e Bruno alegando, em meio aos comentários, que morariam apenas no Brasil, essa referência some quando pergunto a eles o que é ser brasileiro. Depois de assistirmos ao vídeo com trechos do jogo do Brasil contra o Chile perguntei ao Bruno, que havia feito um comentário durante a exibição, se ele acha que a cara do Brasil é o futebol. .

Bruno: *“É, e parece que todos os países admiram o Brasil por ser um país meio que da paz, né. Pra eles que tão lá fora é um país conhecido assim. Cada um é um pouco, né. Um é da televisão, os Estados Unidos, o Brasil é do futebol”*.

Pesquisadora: *“Você acha que a cara dos Estados Unidos é a TV? Você acha que americano assiste muita TV?”*

Bruno: *“Americano deve ser um monte de gordo que fica sentado tomando cerveja e assistindo televisão”*.

Quando pergunto, então, qual é a cara do brasileiro, recebo uma “chuva” de estereótipos: “É um povo alegre”, “Mulher pelada”, “Carnaval, futebol”. Quanto aos pontos negativos foram destacados: pobreza, violência e fome.

Ao perguntarmos se eles consideravam aprender algo sobre o Brasil ou sobre o mundo através da TV, recebemos as seguintes respostas:

Kátia: *“Só no jornal”*.

Roni: *“Ah, nos filmes”*.

Jacqueline: *“Acho que nas novelas também”*.

Em meio à discussão parecia estar sendo construído um consenso

sobre algo ainda não elaborado para eles. No entanto, diante de questões que tocavam no assunto escolar os alunos simplesmente se calavam, como quando, por exemplo, perguntamos o que aprenderiam sobre o Brasil na escola, ao que tivemos um único comentário: “os problemas”. Com algum esforço, enfatizando que não pedíamos conceitos, apenas o que viesse em suas cabeças, duas alunas responderam: Geografia e História.

Se ao falarmos sobre assuntos que de alguma forma tangenciavam os temas escolares os alunos emudeciam, quando perguntamos sobre o sentimento que estes tinham em relação à figura do professor, pareceu termos irrompido algo latente.

Jacqueline: *“Eu acho que os professores pedem muito respeito, ah você tem que ter educação, você tem que ter não sei o que, mas só que eles não dão respeito nenhum. Chegam e: ah, senta aí e fica quieto. Não é assim. Eu acho que se você quer respeito, você tem que ter respeito pra ser respeitado. E nenhum dos professores são assim”.*

Kátia: *“Ah alguns professores são... A de Geografia é”.*

Ao questionarmos se esse sentimento se referia apenas aos professores ou estendia-se à escola de uma forma geral, todos responderam em coro que à escola, comparada por eles à cadeia, fazendo menção aos arames farpados que a cercam.

Para os alunos a escola não está cumprindo o seu papel social, tanto pela forma de tratamento quanto de ensino. O grupo revelou sentir-se menosprezado pela maioria dos professores que os tratariam com deboche frente às dificuldades de aprendizagem, sendo o quadro de docentes o primeiro traço a mudarem na escola se assim pudessem.

Kátia: *“Eu começaria mudando os professores, fazendo uma seleção [...] Teria que fazer, uma relação tipo assim, nossa, 50% teria que sair”.*

No entanto, entre todas as mazelas que relataram, apontaram alguns professores como bons profissionais, dentre os quais a professora de Geografia com a qual tivemos contato. Quando perguntamos de que forma gostariam de aprender em sala de aula, Kátia mencionou a paciência da professora de Geografia.

Kátia: *“É assim, parece que ela gosta do que ela faz. E, tipo, ela passa, ela explica, ela tira dúvida. A gente chega: professora a gente não*

entendeu. Ela vem, tipo, na cadeira, sabe, com toda a educação e todo tempo do mundo e, tipo, te explica, tira sua dúvida, se você não sabe ela explica de novo. E, assim... Se todos os professores fossem assim a gente tava feliz”.

Segundo a Professora de Geografia, uma das principais características que os define é o fato de serem bem tranquilos ao que se refere à disciplina, mas demonstrarem pouco desempenho produtivo e até mesmo apatia em relação à sala de aula, muito embora tenham capacidade para ir além. Como exemplo, a professora comparou-os a outra turma da mesma série que, inversamente, tem como principal característica a indisciplina associada a uma maior produtividade.

Ao interpelarmos se era possível identificar os anseios e interesses da turma como grupo de jovens, a professora nos revelou que não conseguia fazê-lo. “Um desejo, um anseio, o que eu quero para o meu futuro, eu não vejo isso neles”. Relatou que, embora haja atividades na escola aos sábados, como dança e artesanato, há pouca participação da comunidade de alunos em geral.

Ao comentamos que o questionário havia nos chamado a atenção para o fato haver muitos alunos trabalhadores, mesmo em se tratando de uma turma matutina, a professora nos respondeu que, devido a essa circunstância, muitos deles acabam se transferindo para o período noturno no decorrer do 3º ano.

Quanto à questão relacionada aos receios da turma, a professora disse igualmente não identificá-los. Em seguida, colocou como hipótese o fato de ser distante deste grupo, dificultando a percepção de tais características, uma vez que a proximidade dependeria da afinidade dos alunos em relação ao professores.

Embora a professora tenha esta impressão de distanciamento em relação à turma, durante a entrevista coletiva ela foi citada como uma das melhores docentes da escola, principalmente pela forma como trata os alunos.

No que se refere às aulas de Geografia, a dificuldade de interpretação de texto foi apontada pela professora entrevistada como um dos principais problemas da turma em relação ao processo de aprendizagem, devido à falta de leitura. “E aí acaba acontecendo o que, a dificuldade que de repente eles têm em Geografia ou em Português vai se desencadear nas outras disciplinas. Porque a interpretação que eles usam em Português eles precisam na minha

também. O cálculo da matemática, quando eu vou trabalhar escala, eles precisam também”.

Diante do impasse apresentado, perguntamos se os alunos possuiriam outras formas de expressar-se bem, já que demonstram dificuldades na escrita, ao que foi indicado o desenho, principalmente entre os rapazes.

Já em se tratando do uso de tecnologias, a principal via utilizada em sala de aula pelos professores são os filmes. Quanto aos alunos, embora em casa tenham acesso a recursos como celulares e computadores, segundo a professora, falta interesse por parte destes em utilizar tais instrumentos a favor da escola.

Quanto ao motivo da série de dificuldades enfrentadas pelo ensino, acredita ser resultado de uma junção de fatores, entre a influência das novas tecnologias, ausência de cobrança por parte dos pais e de sua participação no desenvolvimento educacional dos filhos, além das dificuldades da própria escola devido às salas muito cheias, impedindo os professores de observarem o desempenho individual dos alunos.

Diante do comentário sobre a influência das tecnologias, indagamos se ela acreditava que estes aparatos estariam modificando a forma de construção do pensamento dos alunos de um modo que não se encaixaria com os moldes da escola, ao que recebemos como resposta: *“É boa a tecnologia? É. Excelente. Mas o uso que eles fazem dessa tecnologia, na escola está sendo prejudicial. Não todos, mas uma boa parte de nossos alunos. E acaba dificultando o nosso trabalho aqui”*.

Um ponto importante na fala da docente relaciona-se às tentativas frustradas no uso de recursos audiovisuais. Isso porque os alunos não demonstrariam interesse pelos vídeos levados pelos professores. Uma das queixas da entrevistada é o desacordo nos interesses audiovisuais entre professores e alunos:

Tá aí, a gente usa, a gente traz filmes. O interesse deles é pouco também, a gente percebe isso. E eles dizem: Pô, professora esse filme! Às vezes eles até comentam: Ah professora, por que você não traz tal filme. Então a televisão para eles seria assim, você passar qualquer coisa. Não aquela coisa relacionada ao conteúdo [...] Então eles não vêem esses

instrumentos como algo que poderia auxiliar eles dentro da escola. Eles vêem mais como uma forma de lazer, diversão distração, quebrar a rotina da aula (Professora de Geografia).

Embora a escola seja equipada em cada sala com uma TV *pen drive*, introduzida pelo governo paranaense, a entrevistada nos contou que muitas vezes os professores acabam por não utilizar este recurso por falta de instrução técnica a respeito do equipamento, já que não receberam preparo para tanto. Seu uso ficou limitado àqueles que têm facilidade em relação a essas tecnologias, ou àqueles que se empenharam em aprender sozinhos. Uma das principais dificuldades estaria no processo de conversão de arquivos para o formato aceito pela TV.

Isso [a dificuldade] leva o professor a não usar. Ele diz assim: ah, eu não sei, não vou mexer. Então, às vezes acaba ficando lá e o professor nem usa, pela própria dificuldade que tem em usar o equipamento (Professora de Geografia).

Como a escola conta com aparelhos de DVD, os professores que têm dificuldade com a TV *pen drive*, acabam utilizando o aparelho convencional como principal ferramenta audiovisual, como a própria entrevistada comentou fazê-lo. Segundo esta, os professores que sabem utilizar a TV, utilizam-na até mesmo para preparar o conteúdo da aula em *power point*, integrando texto e imagem.

A escola conta ainda com um laboratório de informática, porém para o uso restrito dos professores. De acordo com a professora, os docentes receberam um curso de capacitação com duração de três dias para aprenderem a utilizar os programas pertencentes a um sistema operacional diferente. No entanto, ela avalia a capacitação como insuficiente, já que alguns professores têm mais dificuldades no manuseio desta tecnologia.

No que concerne à instituição escolar como um todo, perguntamos qual seria a maior dificuldade enfrentada atualmente. Na visão da entrevistada, as principais dificuldades estão relacionadas à indisciplina dos alunos e ao pouco apoio dos pais. Neste momento associou estes problemas à realidade social do bairro, principal fonte de integrantes da comunidade escolar, definindo os alunos como uma clientela complicada. *“São inúmeros problemas sociais, muito envolvimento com droga, prostituição [...] A estrutura familiar do nosso bairro é bem complicada [...] Um pouco da indisciplina vem por esse fator”.*

Entre outras dificuldades relacionadas ao ensino, foram citadas as que se referem à própria falta de estrutura da escola, principalmente no fornecimento de materiais como mapas. A situação financeira dos alunos também foi mencionada como um problema, pois dificulta os passeios escolares, além de outras atividades que demandam recursos próprios.

Ao perguntarmos diretamente sobre a presença da TV no cotidiano dos alunos, a professora disse ter a impressão de que eles assistem bastante, mas que havia se surpreendido com a presença dos telejornais nas respostas do questionário, já que a turma não faz comentários ou associações em sala de aula. O mais comum seriam os comentários sobre os programas denominados pela entrevistada de “lazer”. *“No período do Big Brother, o assunto da escola é o Big Brother [...] Aí você [o professor] comenta: você assistiu o Globo Repórter, você viu que bacana. Ah não, professora, eu não assisto esse programa”*.

Falando sobre a apatia geral dos estudantes e sobre a falta de interesse em tudo o que envolve a escola, a entrevistada nos ofereceu um comentário que é, em si, revelador da relação e do sentimento que o alunato tem em relação à instituição. *“Parece que o próprio ambiente, a sala de aula, cria um mal-estar, não sei, é igual quando você fala em prova [...] Eles estão muito diferentes da nossa época, quando a gente estudava, é muito diferente”*.

Embora tenha enfatizado a miríade de dificuldades que envolvem o ensino e a instituição em que trabalha, a professora entrevistada enfatizou que é importante não desanimar, mesmo em relação às tentativas de ofertar outras fontes de aprendizagens como os filmes e documentários que costuma integrar à sua disciplina. *“A gente tem que fazer a nossa parte. Se a gente desanimar, aí a coisa desanda”*.

As dificuldades reveladas pela professora, e que se estendem aos demais docentes, como esta mesma mencionou, surgem através do descompasso existente entre a instituição escolar e a realidade dos alunos, como mundos divergentes que não dialogam entre si, ao que repetiríamos uma fala da entrevistada comentada em nosso trabalho anteriormente: *“[...] Eu não tenho muito retorno dessa ligação entre o que é estudado aqui na escola e o mundo lá fora”*.

A cisão está contida na própria fala da professora ao referir-se à

escola como um mundo diferenciado do “mundo lá fora”. Este mundo escolar passa a ser, então, um território institucional anacrônico com práticas enrijecidas por um discurso que se pretende oficial como única via para a construção de um conhecimento legítimo. Ao que retomáramos a fala elucidativa de Maria Lúcia de Amorim Soares, para a qual a escola seria uma instituição moderna que se vê obrigada a operar em um mundo pós-moderno.

Ao mesmo tempo, surgem problemas sociais no universo de pesquisa desse colégio relacionados à estrutura familiar, uso de drogas e prostituição como os apontados pela professora, que o envolvem numa dinâmica própria, resultado da convergência de processos sociais mais amplos e de características particulares.

De todo modo, do descompasso entre o universo institucional escolar e o universo dos alunos, que extrapola os muros da escola, surge em sala de aula uma tensão entre os estudantes e os professores, envolvendo-os num conflito sobre a afirmação de suas territorialidades em classe que expressam divergências de interesses e propósitos. Em meio às divergências, os recursos didáticos utilizados pelos professores não dialogam com os interesses culturais dos alunos. A linguagem utilizada pelo ensino custa a alcançar o entendimento de estudantes multimidiáticos.

As tímidas tentativas de atrelar algum conteúdo audiovisual numa correlação direta com os temas escolares frustram o professor que se depara com jovens interessados no Big Brother televisivo e não no de Orwell. A perspectiva de que apenas alguns recursos audiovisuais selecionados pelo docente são próprios para a escola torna a instituição hermética em relação à realidade audiovisual e, portanto, cultural dos alunos.

Segundo Citelli (2002), a atual crise institucional vivida pela escola surgiria justamente do enfrentamento entre o discurso pedagógico unívoco e as múltiplas linguagens que circulam por seu exterior.

Uma formalizando as ações na sala de aula, constituindo a natureza “única diferenciada” do discurso escolar; a outra pressionando “de fora”, existindo na fala dos alunos, tomando boa parte do seu tempo, circulando de forma subterrânea [...] Sejam quais forem os motivos, a escola parece não reconhecer institucionalmente as linguagens, formas e meios que sugerem concorrência no trato do conhecimento (CITELLI, 2002, p. 21).

A partir do momento em que os meios audiovisuais – retratados aqui através da televisão – associados à Internet e aos demais meios de comunicação, passam a compor representações espaciais que sustentam as formações identitárias dos jovens estudantes de forma sutil, mas dinâmica, a Geografia da sala de aula vê-se constrangida diante da perda de centralidade na formação destas referências.

Reforça-se, a partir daí, a necessidade de repensarmos o papel do ensino de Geografia em tempos de globalização midiática, rumo a uma interpenetração com as formas e conteúdos culturais contemporâneos, na tentativa de formularmos possíveis leituras das mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, como a televisão, assim como deciframos e apropriarmos-nos de sua forma de operação, na tentativa de construir com os alunos uma postura autônoma e questionadora frente aos conteúdos e linguagens difundidos pelos *mass-media*, buscando com isso reverter o efeito que estes têm sobre o nosso cotidiano ao apossarmos-nos do universo de sua linguagem, além de ressituar a Geografia escolar frente a estes tempos pós-modernos.

A diversidade de atividades possíveis através da manipulação de imagens, captadas a partir de filmagens e fotos com os tão difundidos e popularizados celulares, é um exemplo de ponto de partida para a familiarização com o lado produtivo da comunicação visual, com a mudança da perspectiva de espectador para a de produtor da mensagem imagética. É essa familiarização com a elaboração desse código lingüístico, associada a discussões e reflexões intersubjetivas em sala de aula, que pode compor a participação do ambiente escolar na formação dos jovens frente à cultura da comunicação visual.

Emprestando o uso da palavra na primeira pessoa do singular, considero válido partilhar uma experiência pessoal, vivenciada em 2007, junto ao projeto “Cinema na escola: retratos do cotidiano”, coordenado pelo professor Cláudio Benito de Oliveira Ferraz e vinculado à Unesp de Presidente Prudente – Júlio de Mesquita Filho³⁸, do qual participaram alunos de graduação

³⁸ Os resultados desse projeto foram publicados no II Encontro iberoamericano de educação, em Araraquara, no ano de 2007.

do curso de Geografia, vinculados ao grupo de pesquisa GPLG (Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas).

O projeto consistiu em trabalhar a linguagem cinematográfica com jovens do ensino médio de uma escola de periferia, fora do horário de aula, partindo da proposta de subsidiar os conhecimentos necessários para que os estudantes produzissem um curta-metragem que traduzisse os principais dilemas de seu cotidiano. O projeto foi interrompido na fase de elaboração do roteiro a ser filmado, mas, ainda assim, obtivemos um retorno considerável por parte dos alunos, principalmente quanto a um desenvolvimento da capacidade de compreender a linguagem cinematográfica. Em uma declaração espontânea, uma estudante afirmou que participando do projeto mudara completamente a forma como assistia a filmes, aguçando sua atenção para a composição dos elementos que compõem a obra cinematográfica, entre trilha sonora, ângulos das cenas, figurino dos personagens, composição do cenário etc.

Uma publicação da revista *nova escola*³⁹ traz o relato de uma experiência dentro da perspectiva que estamos discutimos. Em uma escola particular de Belo Horizonte o professor Rogério Andrade Bettoni desenvolveu um projeto pedagógico com alunos de 7^a e 8^a séries que consistiu em trabalhar com fotografia, cinema e análise audiovisuais. De um lado foram trabalhadas questões teóricas, entre elementos da óptica, noções de história da fotografia e do cinema e conceitos de semiótica, e de outro a prática consistiu em produzir fotos em preto-e-branco, a partir técnica da câmara escura, na qual utiliza-se uma lata de alumínio com um pequeno orifício, e de animações editadas em computador com base em fotografias tiradas por celular. Antes de tirar as fotos os alunos tinham que pensar na mensagem que gostariam de transmitir aos colegas através da imagem.

Para Rogério Andrade Bettoni, a relação dos estudantes com as mídias passaram por importantes mudanças.

Notei, por exemplo, que as ferramentas que eles utilizavam para assistir a vídeos na Internet, como o YouTube, começaram a servir também como fonte de pesquisa para

³⁹ Edição 213, junho de 2008.

referências de cinema e vídeo. E que o celular, finalmente, virou mais que uma campainha para interromper a aula, brinca o professor (Revista Nova Escola, edição 213, junho/2008).

Por último, cabe trazer o trabalho de Maria Lúcia de Amorim Soares (2001) para ajudar-nos a pensar em novas possibilidades de linguagem para a sala de aula. Em sua bela obra “Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico”, a autora faz de toda a sua carga de experiência de mais de três décadas de docência um motivo de inspiração para propor novas formas de expressão dentro da sala de aula.

O processo de educação torna o aluno apto para a sala de aula, mas não para a vida real. É preciso saturar esses opostos: mastigando, engolindo, fagocitando outras linguagens (sonora, cinematográfica, corporal, etc...) deglutindo o imprevisível, inquieto do cerne da humanização; decretando a falência lógica cartesiana – binária (Norte/Sul; Rural/Urbano; Geografia Humana/Geografia Física; Espaço/Tempo; Ensino/Pesquisa); transitando nas nuances, nas dobras, no vazio mesmo – expostos à fecundação, para estilizar os coágulos de simetrias; provocando a incapacidade de enfrentar o presente contraditório, que faz a gente chocha e o mundo linear, plano, chato. (SOARES, 2001, p. 24, 25)

Dentre os tantos trabalhos criativos expostos em sua obra, há dois que gostaríamos de citar aqui. Trata-se de uma escultura fotografada, “Via Tela”, e de uma composição fotográfica, “Nafta” que compôs o projeto “Retratos Troponômicos”.

O primeiro trabalho, “Via Tela” (figura 03), foi realizado na EEPSP “Prof. Carlos Augusto” e é fruto do projeto “Não iremos a Miami”, de 1995, no qual foram trabalhados “os mofos da instituição escolar, as varizes e manchas do velho prédio, numa identificação clara das feridas que dilaceram a Educação” (SOARES, 2001, p.30). “Não iremos a Miami” representa o “desejo sufocado no corpo e na imaginação dos componentes das camadas populares que vivem ‘via tela’” (SOARES, 2001, p.30).

A composição fotográfica do projeto “Retratos Troponômicos”, “Nafta” (figura 04), foi realizada pelos alunos da Faculdade de Filosofia de Sorocaba, hoje UNISO, no ano 1992. “Cavando alienações ‘Retratos Troponômicos’ apanham produtos industrializados, vendido em supermercados para construir conceitos e expressá-los em imagens fotográficas” (SOARES, 2001, p.86).

Para além de sugestões de intervenções escolares, a proposta de

nosso trabalho foca-se no exercício de refletir sobre uma sociedade largamente permeada pelos meios de comunicação de massa e pela imagem, e sobre a postura da instituição escolar diante dos problemas decorrentes dessa realidade.

No entanto, com essas considerações procuramos pensar em meio às equações apresentadas pelo tema da pesquisa, em possibilidades de ação frente às críticas tecidas ao longo de nosso trabalho, intentando com isso, escapar de qualquer possibilidade de inércia frente aos desafios colocados pelo nosso objeto. Não obstante, os passos trilhados neste trabalho foram os primeiros de nossa jornada que se inicia com a busca de aprofundarmos propostas de ação e intervenção que nos permita contribuir efetivamente para algo que se pareça com uma *mediafagia*⁴⁰, em alusão à antropofagia do movimento modernista brasileiro, para deglutirmos as tantas linguagens audiovisuais e superarmos a posição unidirecional de meros espectadores dos *mass-media*.

⁴⁰ O termo aqui empregado figurativamente compõe uma junção da palavra latina *média*, significando meios, e da palavra *fagia*, derivada do grego e que significa comer, devorar.

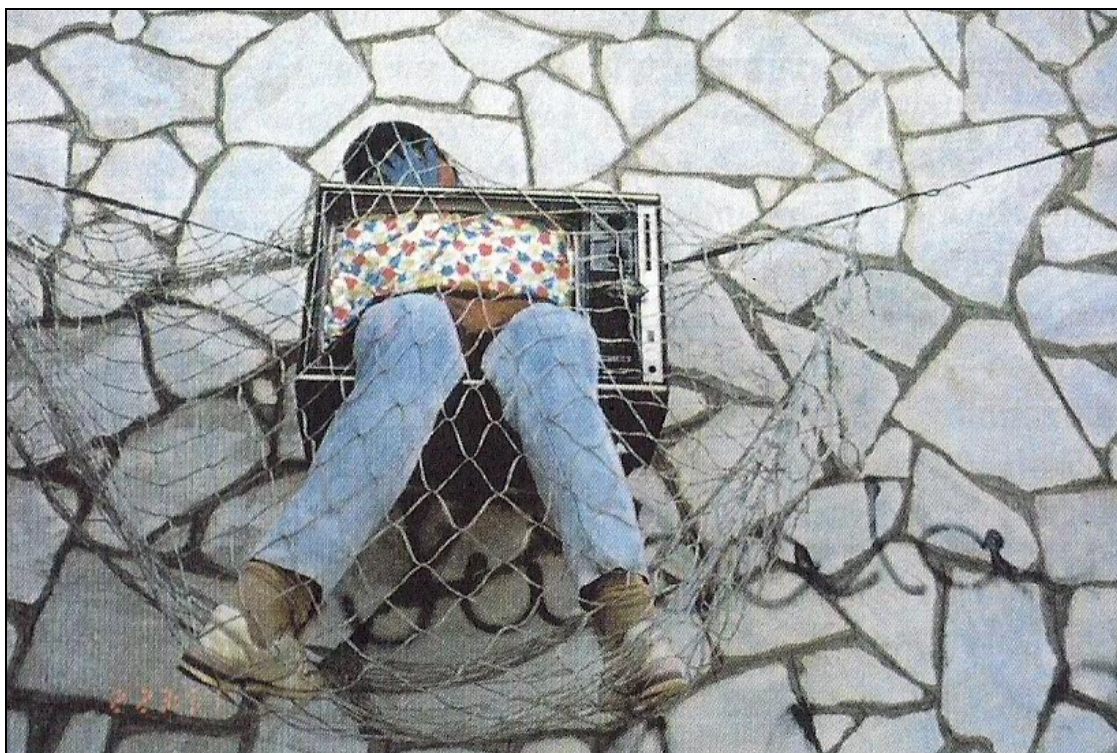


Figura 03 – Via Tela – EEPSPG “Prof. Carlos Augusto”/1995.
Fonte: SOARES, 2001.



Figura 04 - Retratos Troponômicos: Nafta.
Faculdade de Filosofia de Sorocaba/1992.
Fonte: SOARES, 2001

EM SURSIS: PARA NÃO CONCLUIR

*Pela janela do quarto
Pela janela do carro
Pela tela, pela janela
Quem é ela?
Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado
Remoto controle...
(Esquadros, Adriana Calcanhoto).*

A forma como lançamos nosso olhar sobre o mundo carrega em si a força dos valores do tempo em que vivemos e engendra modos de (des)(re)organizar o convívio e o espaço social. Como uma construção social o olhar é igualmente indissociável dos aparatos técnicos através dos quais aprendemos a enxergar nosso entorno.

Vivemos em uma época em que se instaurou sobre nosso cotidiano uma infinidade de fontes de difusão de mensagens audiovisuais, desde o televisor que acolhemos gentilmente em nossos lares e que se alastrou pelos diversos cômodos da casa, passando pelo cinema e pelo computador, até culminar com as telas espalhadas pelos estabelecimentos comerciais, filas de supermercados, shopping centers e restaurantes, a interpelar continuamente nossas retinas fatigadas.

Em nosso trabalho partimos do pressuposto de que, entre a miríade de mídias audiovisuais que permeiam nosso cotidiano, a televisão é um veículo privilegiado de difusão de representações geográficas, seja através dos telejornais, que pretensamente informam ao telespectador sobre o que ocorre de importante no mundo, ou das telenovelas que ao simularem a estrutura sócio-espacial oferecem-se como espelho ao telespectador, ambos participando da formação da consciência espacial dos sujeitos contemporâneos, e, conseqüentemente, de sua auto-referência no mundo, influenciando diretamente na construção do nosso olhar.

Considerando que a televisão cumpre hoje esse papel de difusão de representações geográficas, e o faz de forma lúdica e descontraída, e com um poder de realidade trazido pela autoridade das imagens e dos personagens televisivos repetidos diariamente na tela da TV, lançamos a pergunta que perpassa o cerne da nossa pesquisa: quais seriam os efeitos da coexistência da geografia da sala de aula com uma possível “geografia televisiva”? Porque

se a escola, que é uma instituição moderna e nasce com os Estados nacionais, cumpria a função de implementar os referenciais de identificação nacionais, hoje os meios de comunicação de massa parecem assumir para si tal função.

Ao mesmo tempo, a emergência de uma cultura audiovisual, da qual a televisão participa de forma protagonista, parece estar inserida nos contornos de uma era pós-moderna, definida aqui nos termos de Harvey (2006) e Jameson (2006), onde prevalece uma efemeridade que se estende a todas as esferas do cotidiano, onde a imagem e a performance transformam a substância do mundo infiltrando-se na constituição de identidades fragmentadas, sujeitas às mudanças do mercado e pautadas principalmente no consumo. O lugar de uma identidade acabada, coesa, cedeu ao descentramento do sujeito pós-moderno. Wim Wenders nos interroga em seu filme “Notebook on cities and clothes” sobre o que seria a identidade no período contemporâneo.

O que é a identidade? Conhecer o seu lugar? Conhecer o seu valor? Saber quem você é? Como reconhecer a identidade? Criamos uma imagem de nós mesmos e estamos tentando nos parecer com essa imagem. É isso que chamamos de identidade? A reconciliação entre a imagem que criamos de nós mesmos e “nós mesmos”? Mas quem seria esse “nós mesmos”? (Wim Wenders, Notebook on cities and clothes)

Na era pós-moderna, na qual o espaço nacional deixou de ser uma referência central para tornar-se um patamar de intermediação das múltiplas identidades que compõem os indivíduos, a centralidade cotidiana da TV parece fazer mais sentido do que a da escola, uma vez que esta mídia tem seu foco na referência às múltiplas escalas espaciais e mercadológicas de identificação.

Nesse sentido podemos aferir que há uma correspondência entre a hegemonia dos meios audiovisuais e a crise da instituição escolar, que se inscreve na condição pós-moderna. Crise de um lado associada à descentralização da escrita como meio hegemônico de difusão do saber e de outro à descentralização da função social da escola.

A descentralização da escrita como meio hegemônico do saber está diretamente relacionada à multiplicação e acessibilidade dos meios de comunicação de massa, com ênfase na televisão e na Internet, como marca predominante de nosso tempo. A compartimentação do conhecimento por

séries e faixas etárias na qual a escola se baseia foi cindida pela avalanche de informações a que os alunos têm acesso. Ao mesmo tempo, o contato constante com outras possibilidades de linguagem, para além da verbal, faz dos métodos pedagógicos usuais, baseados unicamente no livro e na fala, métodos anacrônicos diante do mundo audiovisual e informático.

Quanto à descentralização da função social da escola, esta se refere à perda da centralidade do Estado na construção da identificação social, tornando a nação muito mais um patamar de intermediação, conforme Haesbartet (2004). Uma vez que a escola nasce junto com o Estado-nacional, como meio de difusão dos referenciais nacionais, com a transformação do sentido do que seja a nação na pós-modernidade, a escola depara-se com a crise de seu sentido.

Na busca da compreensão deste complexo, partimos para a investigação empírica do nosso tema de pesquisa através dos estudantes de ensino médio, justamente por se encontrarem no meio do confronto entre as representações espaciais trazidas pela escola e as trazidas pela TV, além de estarem à procura de referenciais de identificação. Lançamos como propósito, investigar a presença do televisivo no cotidiano desses jovens, assim como dos parâmetros que mediam sua recepção televisiva, como a família, a escola, as condições financeiras, procurando em nossas análises estabelecer relações entre os elementos do micro-universo pessoal e os macro-processos sociais que se unem para formar suas representações espaciais.

Neste decurso, concluímos que se de fato a mídia televisiva insere-se de forma aguda na construção das representações geográficas dos jovens estudantes, isso se dá, no entanto, em meio à multiplicidade de elementos que envolvem desde a presença equivalente e cotidiana da Internet, passa pelos demais meios de comunicação de massa e integra-se inapelavelmente a todas aquelas condições que envolvem a esfera particular de cada indivíduo, entre suas experiências pessoais, sociais e cognitivas, formando um mosaico de elementos que desembocam em suas consciências espaciais.

Acreditamos ter sido a compreensão dessa miríade de elementos que englobam as representações geográficas um importante avanço realizado em nossa pesquisa, o que torna equivocado qualquer discurso teórico que se pretenda único vetor de interpretação. Nesse sentido, é preciso conjugar tantas

possibilidades de teorização quanto possíveis na interpretação de uma dada realidade investigada, para a partir do empírico reelaborarmos e reconstruirmos nossas matrizes e conceitos.

Se o paradigma das mediações proposto por Martín-Barbero teve como mérito lançar-se na busca dos múltiplos fatores que envolvem a interpretação da mensagem televisiva e dos demais meios de comunicação de massa, seria possível pensar em uma teoria das mediações que contribuísse para a compreensão da formação das representações geográficas contemporâneas. Uma teoria que partisse da premissa de que as concepções espaciais dos sujeitos sociais são formadas no nexo, e por que não dizer “plexo”, das experiências simbólicas e perceptuais acumuladas no cotidiano, inegavelmente embebedado pelo audiovisual, mas que passa por uma multiplicidade de universos, dentre os quais o virtual, o escolar, o familiar, além das tantas comunidades e instituições a que um indivíduo pertence de forma convergente ou paralela.

Se bem que, dada a abrangência dos meios de comunicação de massa no mundo contemporâneo, Orozco Gómez (2006) fala em uma explosão das mediações, dada a perda de relevância de instituições mediacionais como o Estado ou a escola, que outrora eram centrais.

Neste jogo, a mediação tecnológica adquire uma importância talvez desmedida, ao mesmo tempo que outras mediações desaparecem, ou se entrincheiram em fundamentalismo de onde procuram ter uma oportunidade de incidência no intercâmbio societário em seu conjunto (OROZCO GÓMEZ , 2006, p.89).

Nesse sentido, a instituição escolar mostra-se demasiadamente equivocada em seu entrincheiramento, ao sustentar a postura de único centro legítimo do saber, ignorando a realidade multimidiática dos alunos, uma vez que “a possibilidade de aprender é muito mais ampla do que a possibilidade de ensinar” (GUILLERMO OROZCO, 1998, p.82).

É preciso construir um caminho que (re)conecte os portões da escola com o mundo exterior dos jovens estudantes. As tentativas frustradas de inserir o audiovisual em sala de aula, relatadas pela professora de Geografia, devem-se em muito a uma tentativa de adaptar as “coisas do mundo” à escola, ao que proporíamos o sentido inverso de adaptação da escola às “coisas mundo”, pois

tudo à nossa volta é um ponto de partida para a reflexão e, portanto, para a construção do conhecimento, pois “se já não se escreve, nem se lê como antes, é porque tampouco se pode ver, nem expressar como antes” (MARTÍN-BARBERO, 2004, p.18).

Na medida em que vivemos em uma sociedade saturada por linguagens audiovisuais, torna-se imprescindível nos debruçarmos na construção de uma “alfabetização” que passe pelo aprendizado da leitura das diversas representações e discursos sócio-geográficos, assimilados em um cotidiano profundamente permeado por comunicações imagéticas.

Fechamos nosso trabalho assim, deixando nossas idéias em *sursis*, cientes de que nossa pesquisa é apenas um primeiro passo para algo que está em construção, e de que com as poucas respostas que pudemos trazer vieram tantas outras perguntas a serem respondidas. No entanto, é na indagação que reside o movimento, ao que esperamos encontrar leitores que se sintam de alguma forma provocados a nos ajudarem nesta busca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Escola e Televisão. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de, (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, Heloísa Buarque de. **Telenovela, consumo e gênero: “muitas mais coisas”**. Bauru: EDUSC, 2002.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALVES, Glória da Anunciação. Cidade, cotidiano e TV. In: Carlos, Ana Fani A. (Org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; ABREU, João Francisco. Imagem, representação e geopolítica. In: MENDONAÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de, (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.

BUCCI, Eugênio, KEHL, Maria. **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004.

CANEVACCI, Massimo. **Antropologia do cinema: do mito à indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CAPEL, Horácio. **Filosofia y Ciência em la Geografia contemporânea**. Barcelona: Barcanova, 1981.

CITELLI, Adilson Odair. Escola e meios de massa. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Iná Camargo; CEVASCO, Maria Elisa. Para a crítica do jogo aleatório dos significantes. In: JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2006.

JACKS, Nilda. **Querência: cultura regional como mediação simbólica – um estudo de recepção**. Porto Alegre: Ed, Universidade/UFRGS, 1999.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2006.

KOZEL, Salette. Representações e ensino: aguçando o olhar geográfico para os aspectos didático-pedagógicos. In: SERPA, Ângelo (Org.). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

LACOSTE, Yves. A geografia. In: CHÂTELET, François (Org.). **A filosofia das ciências sociais**. Coleção história da filosofia, n°7. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LIPIETZ, Alan. **Audácia – uma alternativa para o século XXI**. São Paulo: Nobel, 1991.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mario Wilton de, (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2004.

_____. **Tecnicidades, identidades e alteridades: opacidades da comunicação no novo século**. In: MORAES, Denis de, (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. **Dos meios às mediações, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MELO, José Marques de. Presença do Brasil no novo mapa latino-americano. A exportação de novelas para o mercado mundial. In: SCARLATO, Francisco Capuano; SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A.; ARROYO, Mônica. (Orgs.) **O novo mapa do mundo. Globalização e espaço latino-americano**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **Os períodos técnicos e o paradigma do espaço do**

trabalho. Ciência Geográfica. Bauru: AGB, ano VI, vol II, n.º16, p. 04-08, 2000.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Televisión, audiencias y educación.** Buenos Aires: Norma, 2001.

_____. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES, Denis de, (Org.). **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

_____. Televidencias y mediaciones: la construcción de estrategias por la audiencia. In: SUNKEL, Guillermo (Org). **El consumo em América latina: construcción teórica y líneas de investigación.** Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006.

PINTO, Virgílio Noya. **Comunicação e cultura brasileira.** Série Princípio. São Paulo: Ática, 1989.

SÁ, Antonio Álvaro Barbosa. Jornal Nacional: ideologia e discurso. In: FAUSTO NETO, Antonio; BRAGA, José Luiz; PORTO, Sérgio Dayrell. (Orgs). **Brasil comunicação & política.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico.** Sorocaba: PM – Linc, 2001.

_____. Reinventando o ensino de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino de, (Orgs). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Práticas de ensino para uma sociedade imagética: diferentes linguagens e novas tecnologias. Vitória: Geografares, n.º4, p. 89-96, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Televisão e Psicanálise.** São Paulo: Ática, 2003.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004.

SITES CONSULTADOS:

Revista Nova Escola. **Imagens para ler: fotografia, cinema e análises audiovisuais.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/imagens-ler-466962.shtml>>. Acesso em 21/09/2009.

Globo.Com. **Grupo antiprostituição protesta contra filme baseado em García Marques.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,,MUL1333021-7086,00.html>>. Acesso em 07/10/2009.

Gaturro. Disponível em: <<http://www.gaturro.com>>. Acesso em 30/05/2009.


Twiter. **“Cala boca Galvão”.** <http://twitter.com/calaboocagalvao>. Acesso em 20/07/2010

Globo.Com. **Rede Globo é a emissora preferida, aponta pesquisa encomendada pelo governo federal.** Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/06/rede-globo-e-emissora-preferida-aponta-pesquisa-encomendada-pelo-governo-federal.html>. Acesso em 10/07/2010.

ANEXOS

ANEXO I

Questionário semi-estruturado

			
Universidade Federal do Paraná. Programa de pós-graduação em Geografia. Pesquisa: Linguagem televisiva e representações geográficas			
<i>Idade:</i>	<i>Série:</i>	<i>Sexo:</i> () Masc. () Fem.	<i>Trabalha?</i> () Sim () Não
<i>Nome da escola onde estuda:</i>			
<i>Bairro e cidade onde mora:</i>			
<i>Bairro e cidade onde estuda:</i>			
<i>Quantas pessoas moram em sua casa?</i>			
<i>Quantos quartos tem em sua casa?</i>			
<i>Quais meios mais utiliza para se informar sobre um assunto: TV () Rádio () Internet ()</i> <i>Jornal escrito () Qual? _____ Revista () Qual? _____</i>			
<i>Quantos televisores tem em casa? () 1 () 2 () 3 () Mais que 3</i>			
<i>Com que frequência assiste tv por dia? () Não assisto () Até 1 hora () 1 a 2 horas</i> <i>() 2 a 3 horas () 3 a 4 horas () Mais que 4 horas</i>			
<i>Costuma assistir televisão acompanhado(a) de seus familiares ou sozinho(a)?</i>			
<i>Qual(is) programa(s) assiste com mais frequência durante a semana?</i>			
<i>Qual(is) programa(s) assiste durante o final de semana?</i>			
<i>Em qual(is) telejornal(is) confia mais?</i>			
<i>Que imagem as telenovelas passam do Brasil?</i>			
<i>Qual(is) o(s) melhor(es) comercial(is) da Televisão?</i>			

Qual(is) marca(s) de produto(s) mais gosta e se identifica?

*Há propaganda desta(s) marca(s) de produto(s) na TV? () Sim () Não () Já
houve*

Qual(is) emissora(s) de televisão mais assiste?

*Espaço livre para comentar o questionário, acrescentar algo que queira ou expressar-se através
de desenho.*

ANEXO II

Roteiro de entrevista com a Professora de Geografia

Entrevista com a Professora de Geografia

1. Angariar dados sobre o comportamento dos alunos em sala de aula;
2. Angariar dados sobre aspectos individuais dos mesmos;
3. Quais são as marcas que os identificam como grupo;
4. Quais são os anseios dos alunos; Em que tipo de atividade eles demonstram interesse?
5. Quais os receios?
6. Conhecer a dinâmica das aulas de Geografia e o nível de instrução dos alunos;
7. Quais as informações que eles trazem para escola. É possível identificar a fonte?
8. Essas informações se chocam de alguma forma com o ensino de Geografia?
9. Como a professora avalia a capacidade de expressão escrita dos alunos e a interpretação de textos? Se há problemas nesses aspectos, quais seriam as possíveis causas?
10. Eles demonstram interesse em outras formas de expressão que não a escrita?
11. Quais as principais dificuldades encontradas pelo ensino de Geografia?
12. E quais as principais dificuldades encontradas pela instituição escolar?
13. Os alunos trazem para a sala de aula questões que eles vêem na TV ou na Internet?
14. Como a professora avalia o impacto dessas mídias no desenvolvimento dos adolescentes?

ANEXO III

Gráficos: Quadro geral de estudantes

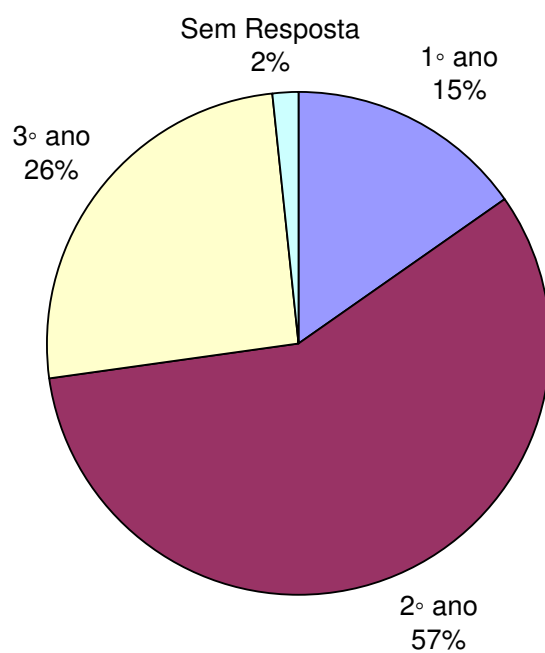


Gráfico 21 – Quadro geral de estudantes: divisão por série.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

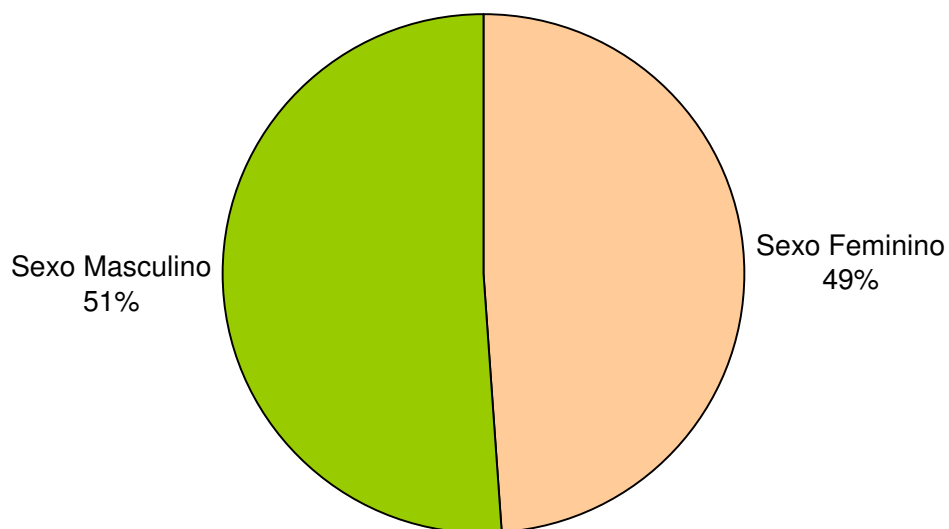


Gráfico 22 – Quadro geral de estudantes: divisão por gênero.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

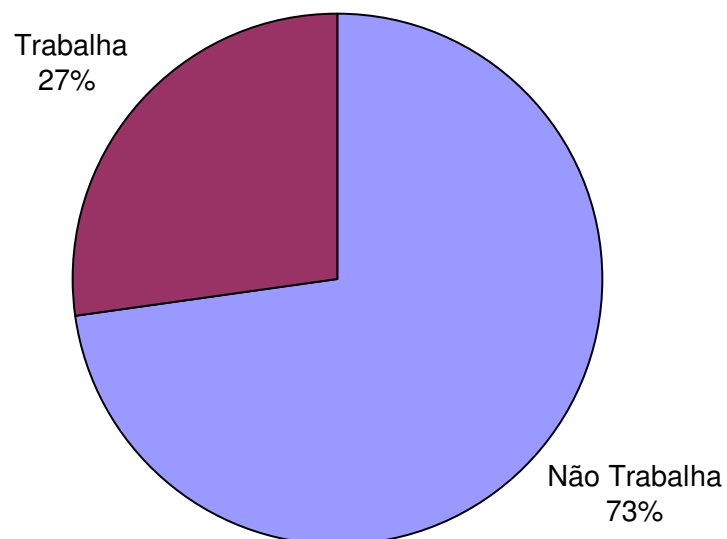


Gráfico 23 – Quadro geral de estudantes: trabalho.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

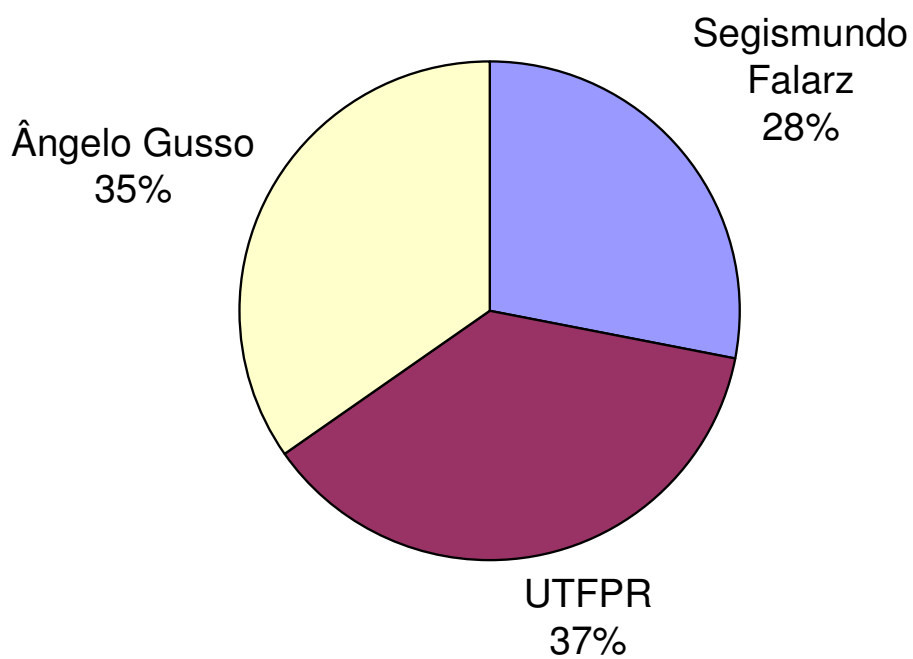


Gráfico 24 – Quadro geral de estudantes: divisão por escola.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

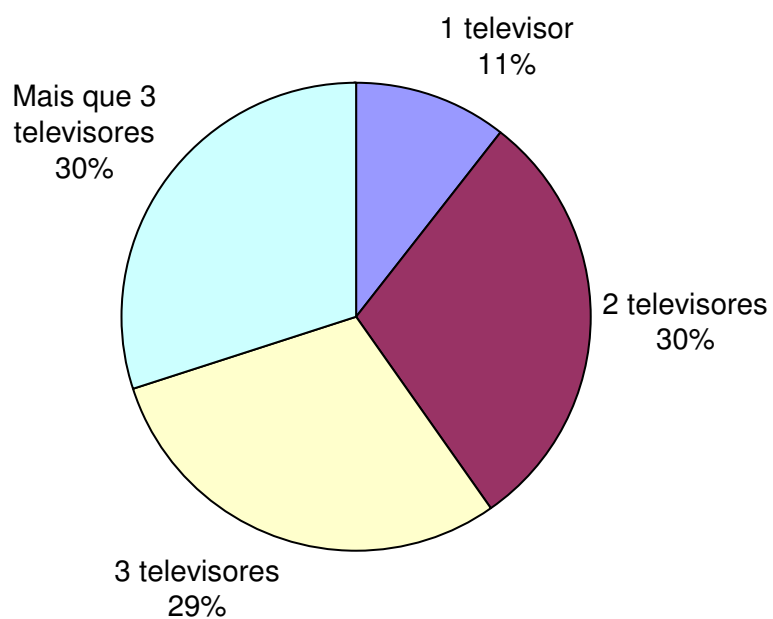


Gráfico 25 – Quadro geral de estudantes: aparelhos televisores por residência.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

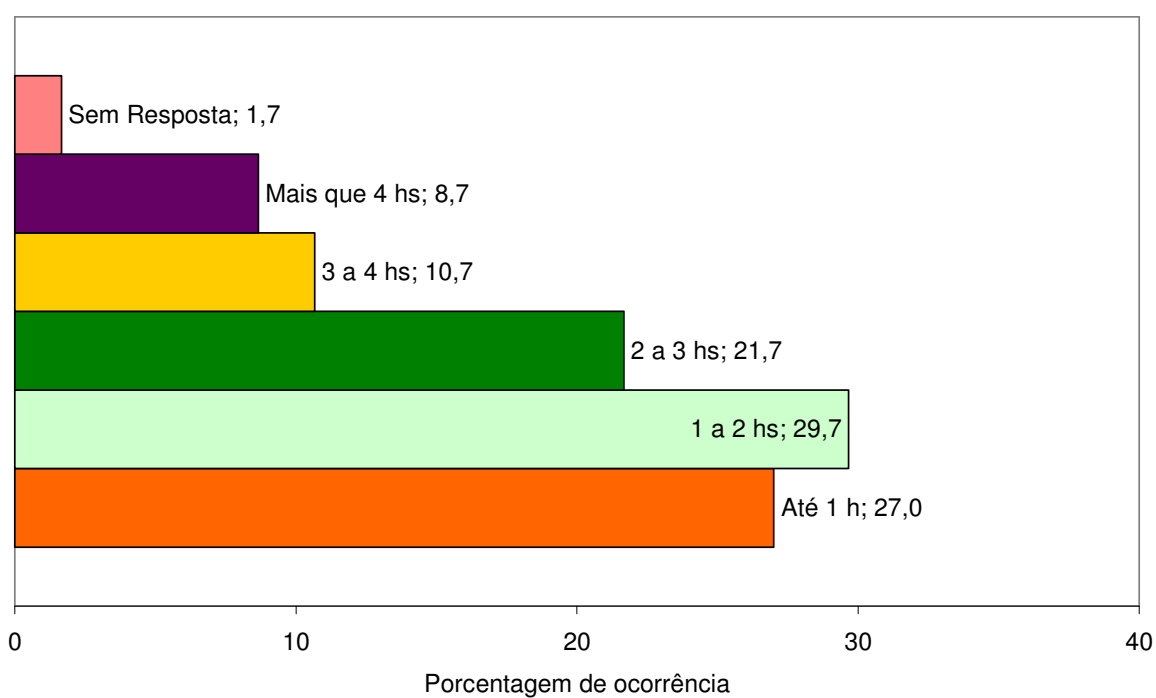


Gráfico 26 – Quadro geral de estudantes: horas de TV por dia.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

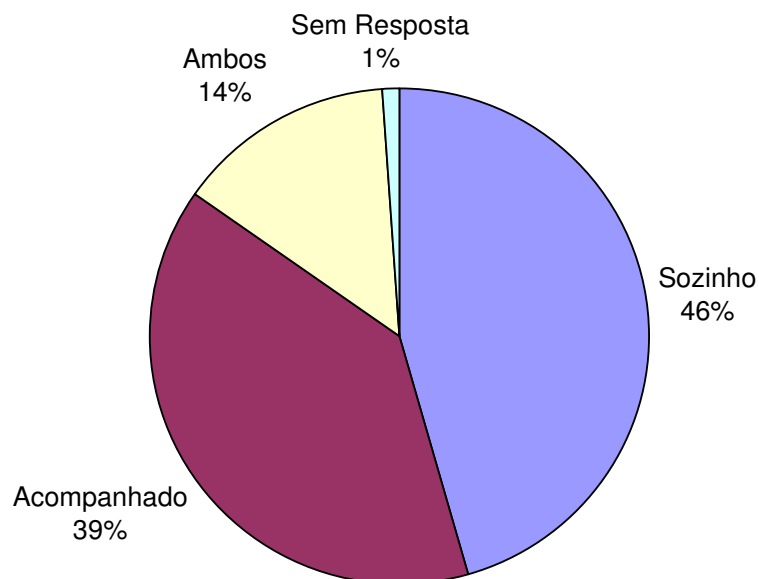


Gráfico 27 – Quadro geral de estudantes: forma como assiste à TV.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

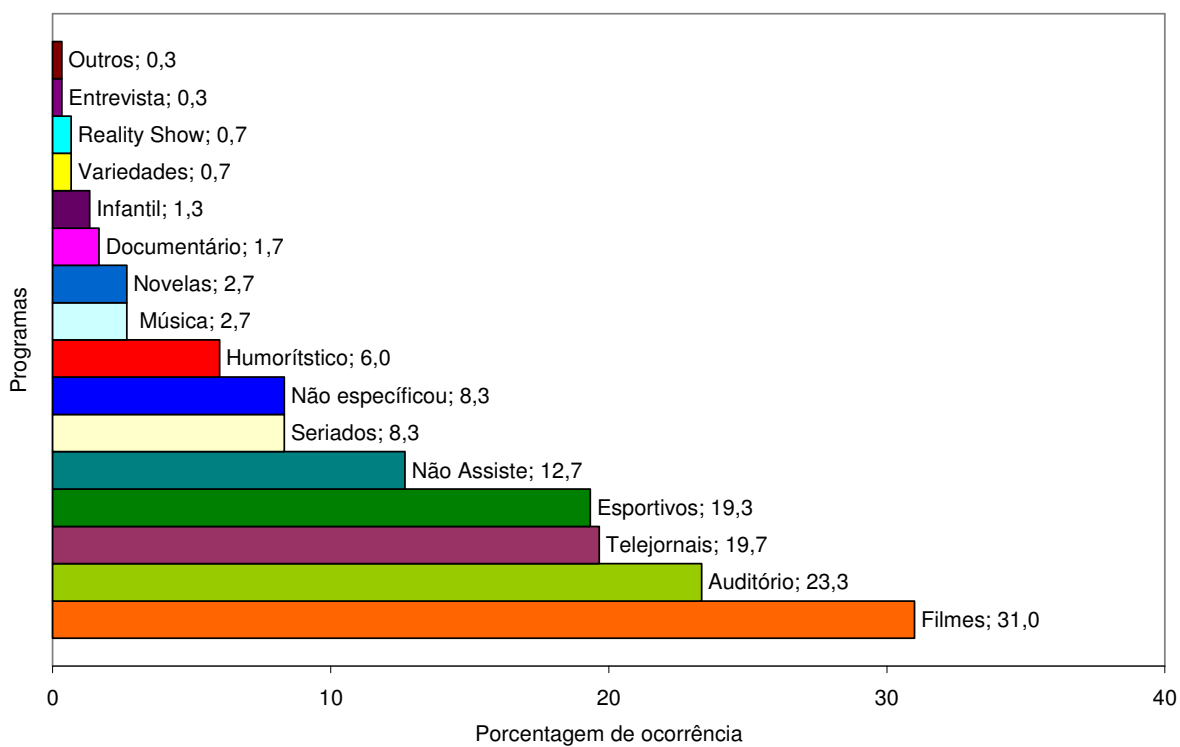


Gráfico 28 – Quadro geral de estudantes: programas assistidos no final de semana.
Organizado por Carolina Israel, 2010.



Gráfico 29 – Quadro geral de estudantes: há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?
Organizado por Carolina Israel, 2010.

ANEXO IV

Gráficos: Colégio Estadual do Bairro Alto

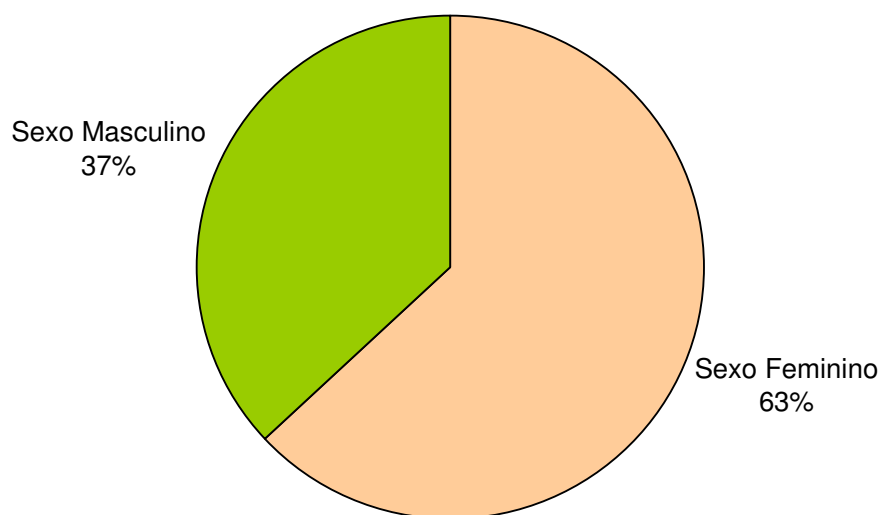


Gráfico 30 – Colégio Estadual do Bairro Alto: divisão por gênero.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

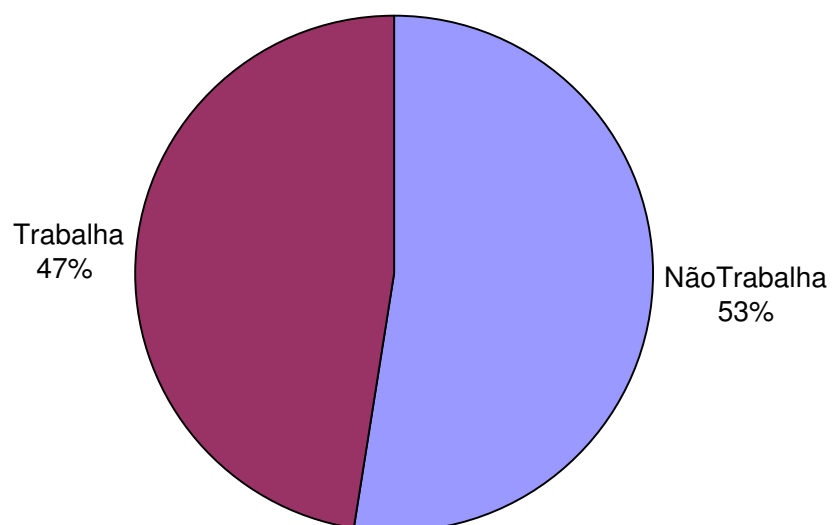


Gráfico 31 – Colégio Estadual do Bairro Alto: trabalho.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

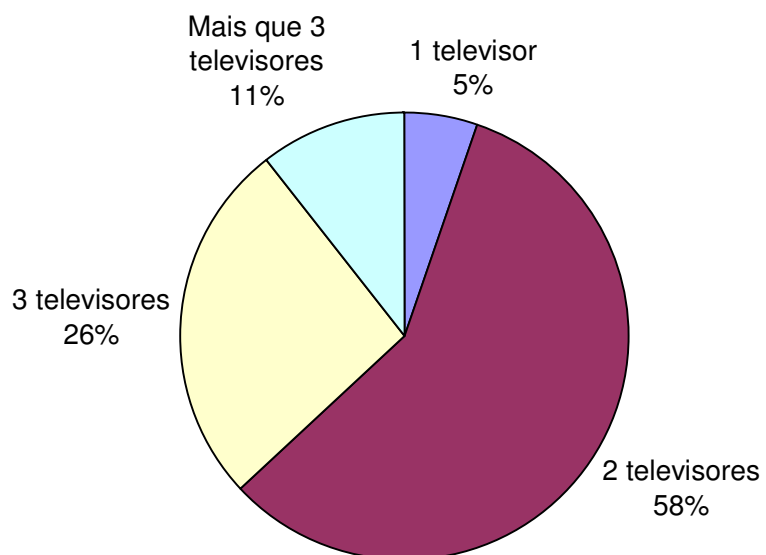


Gráfico 32 – Colégio Estadual do Bairro Alto: aparelhos televisores por residência.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

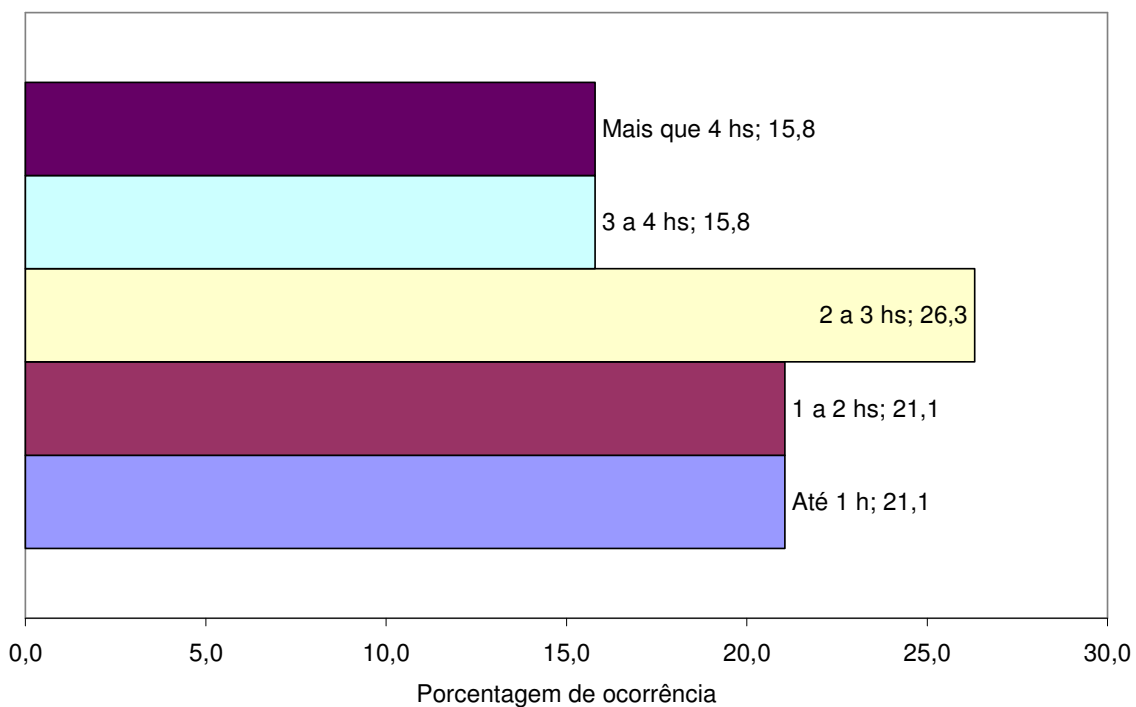


Gráfico 33 – Colégio Estadual do Bairro Alto: horas de TV por dia.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

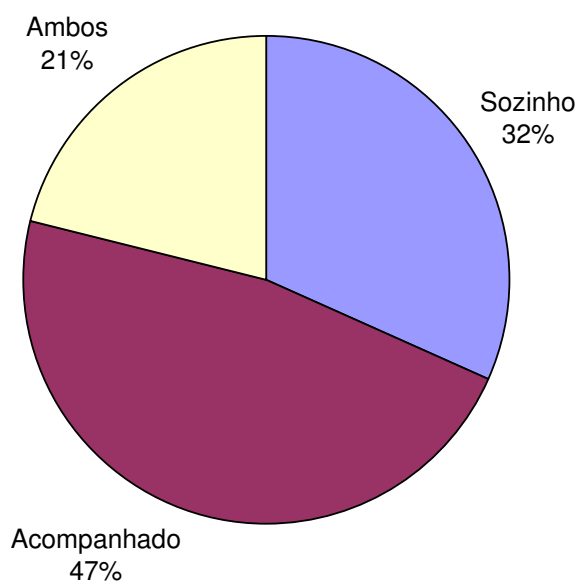


Gráfico 34 – Colégio Estadual do Bairro Alto: forma como assiste à TV.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

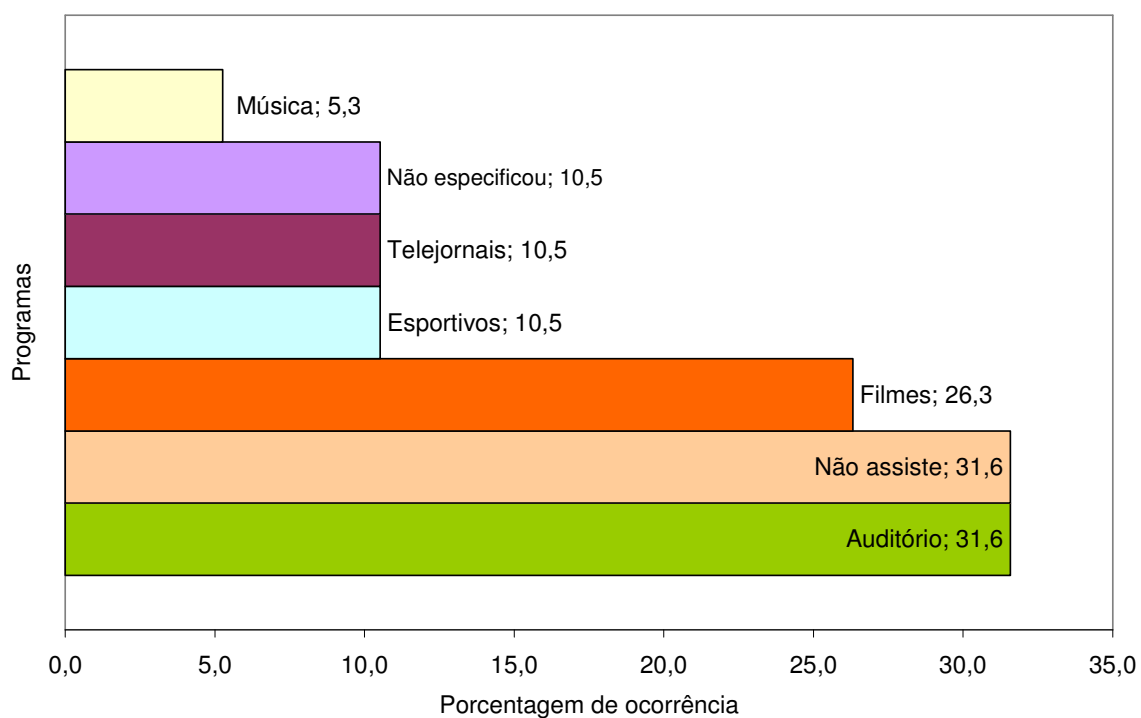


Gráfico 35 – Colégio Estadual do Bairro Alto: programas assistidos no final de semana.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

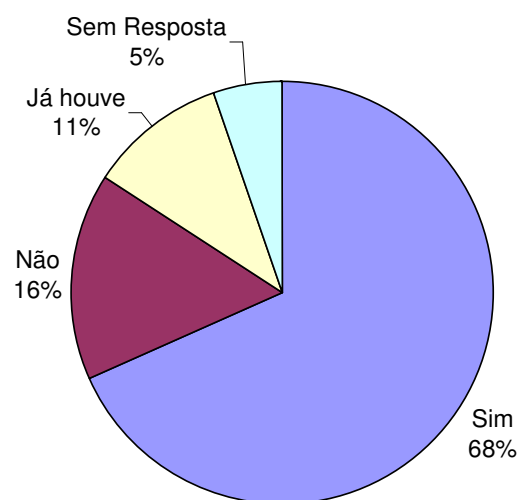


Gráfico 36 – Colégio Estadual do Bairro Alto: há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?
Organizado por Carolina Israel, 2010.

ANEXO V

Gráficos: Colégio Estadual Ângelo Gusso

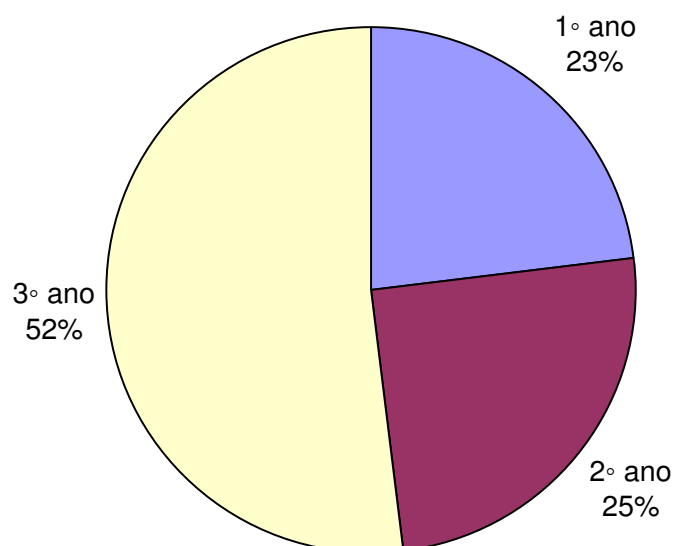


Gráfico 37 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: divisão por série.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

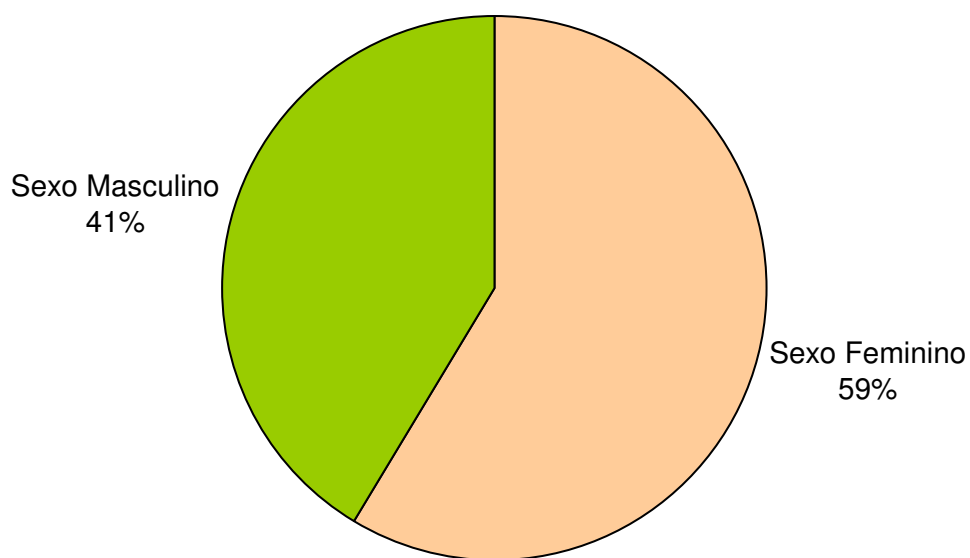


Gráfico 38 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: divisão por gênero.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

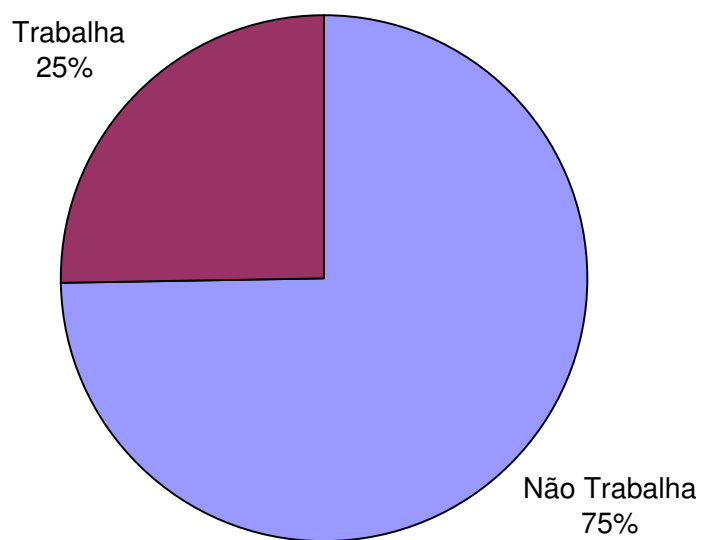


Gráfico 39 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: trabalho.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

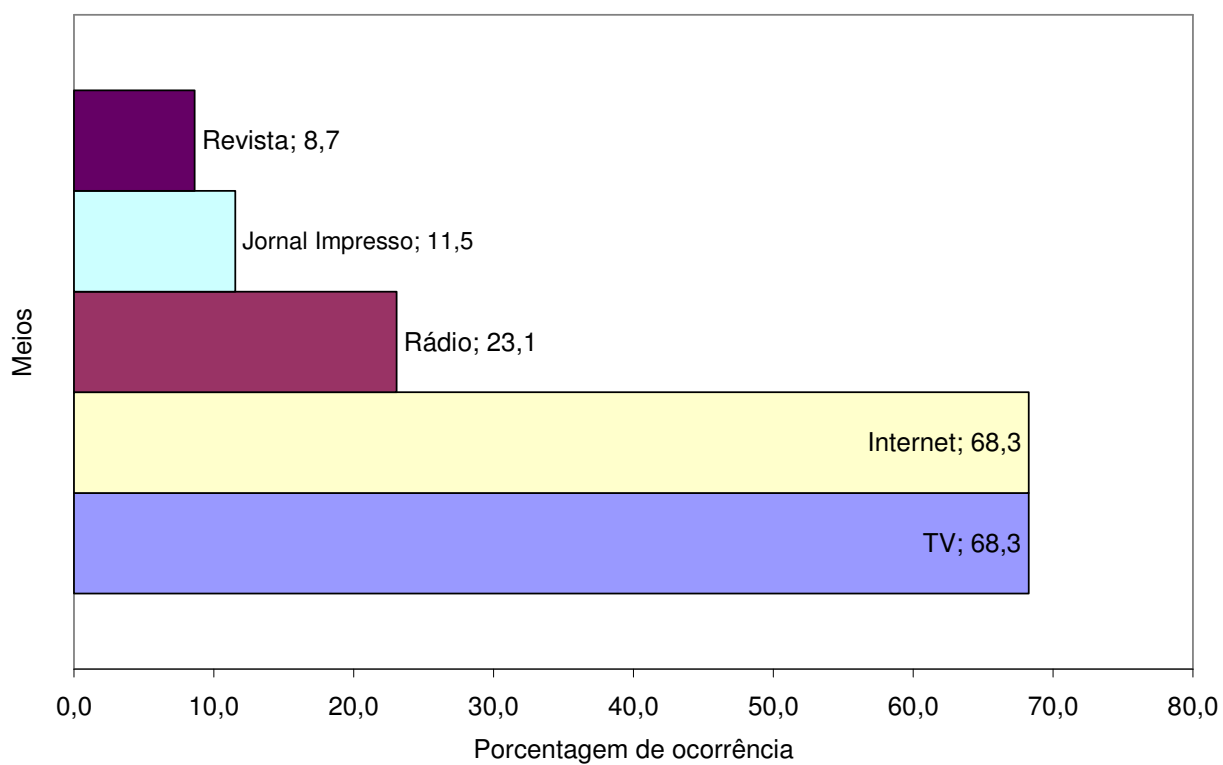


Gráfico 40 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: Meios utilizados para informar-se.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

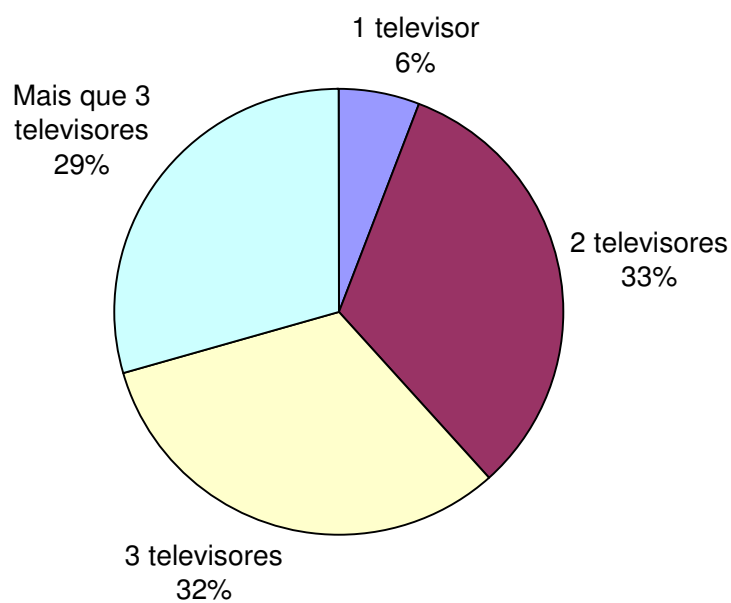


Gráfico 41 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: aparelhos televisores por residência.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

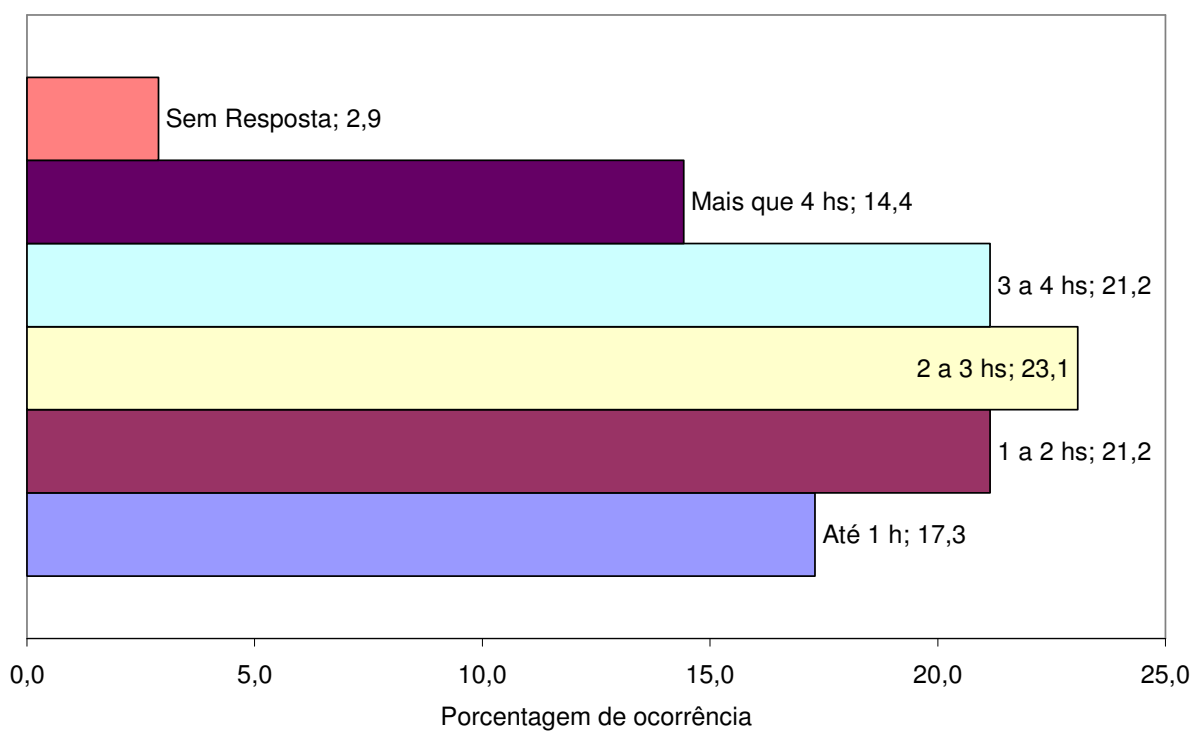


Gráfico 42 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: horas de TV por dia.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

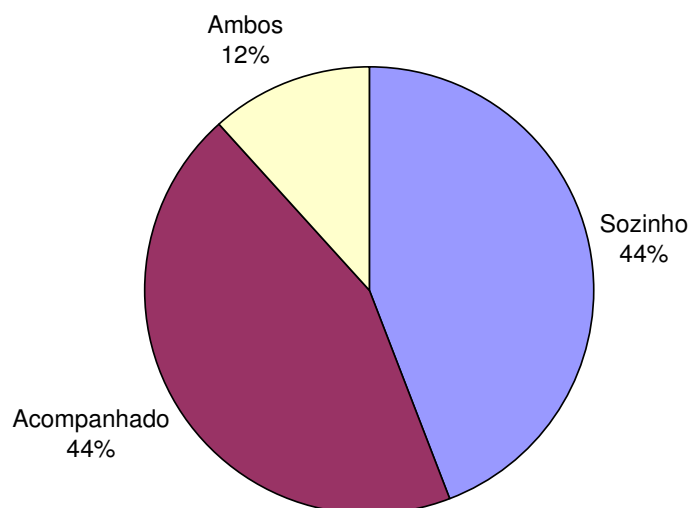


Gráfico 43 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: forma como assiste à TV.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

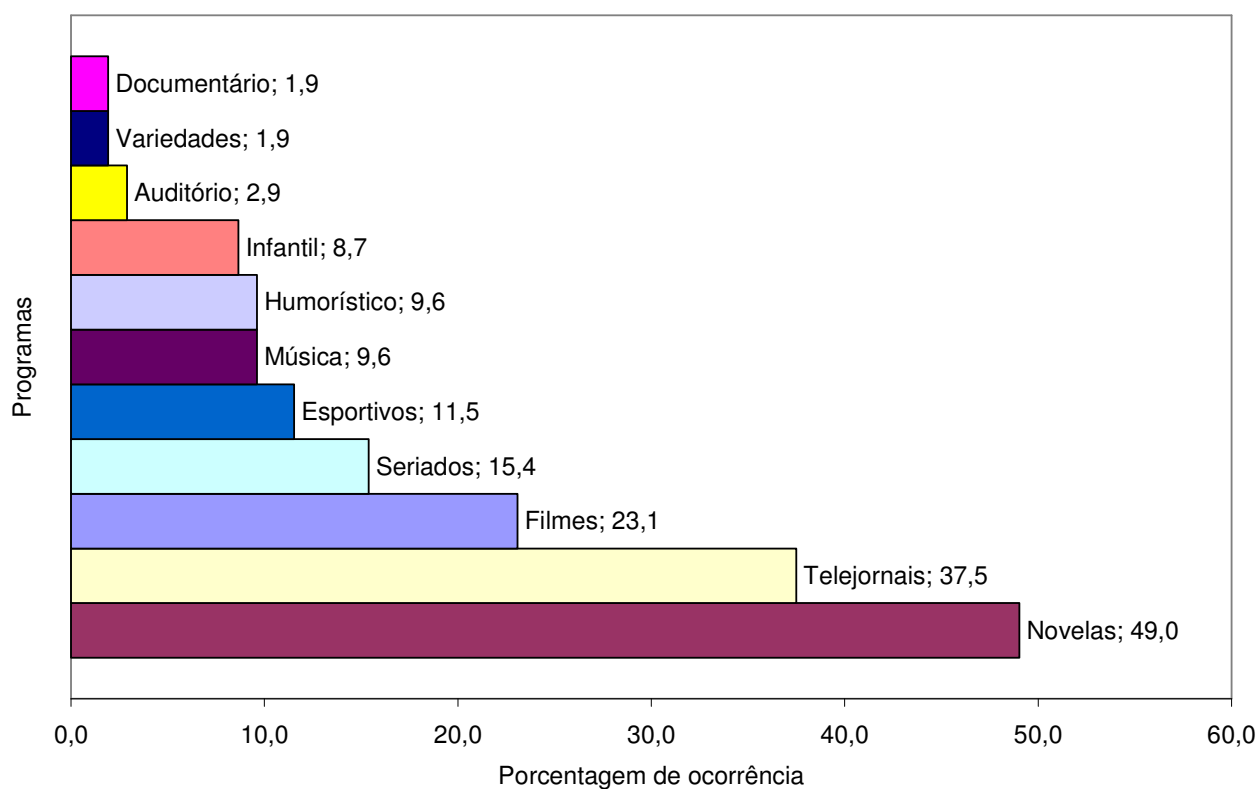


Gráfico 44 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: programas assistidos durante a semana.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

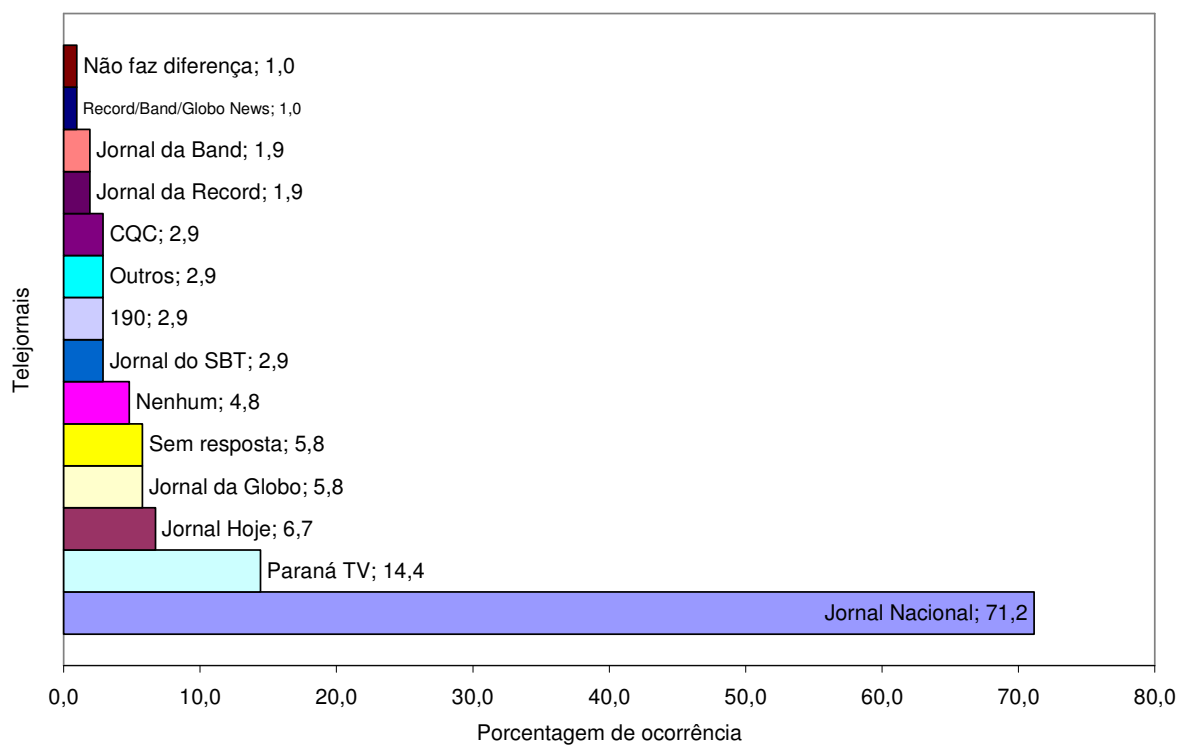


Gráfico 45 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: telejornais em que mais confia.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

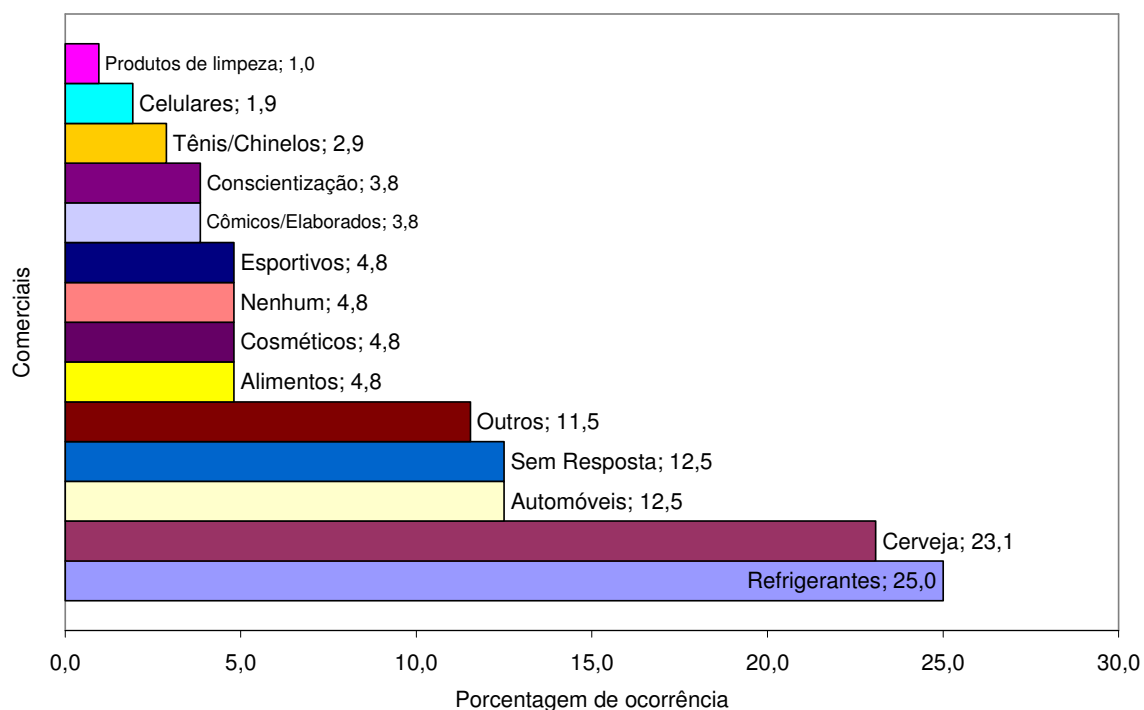


Gráfico 46 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: melhores comerciais televisivos.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

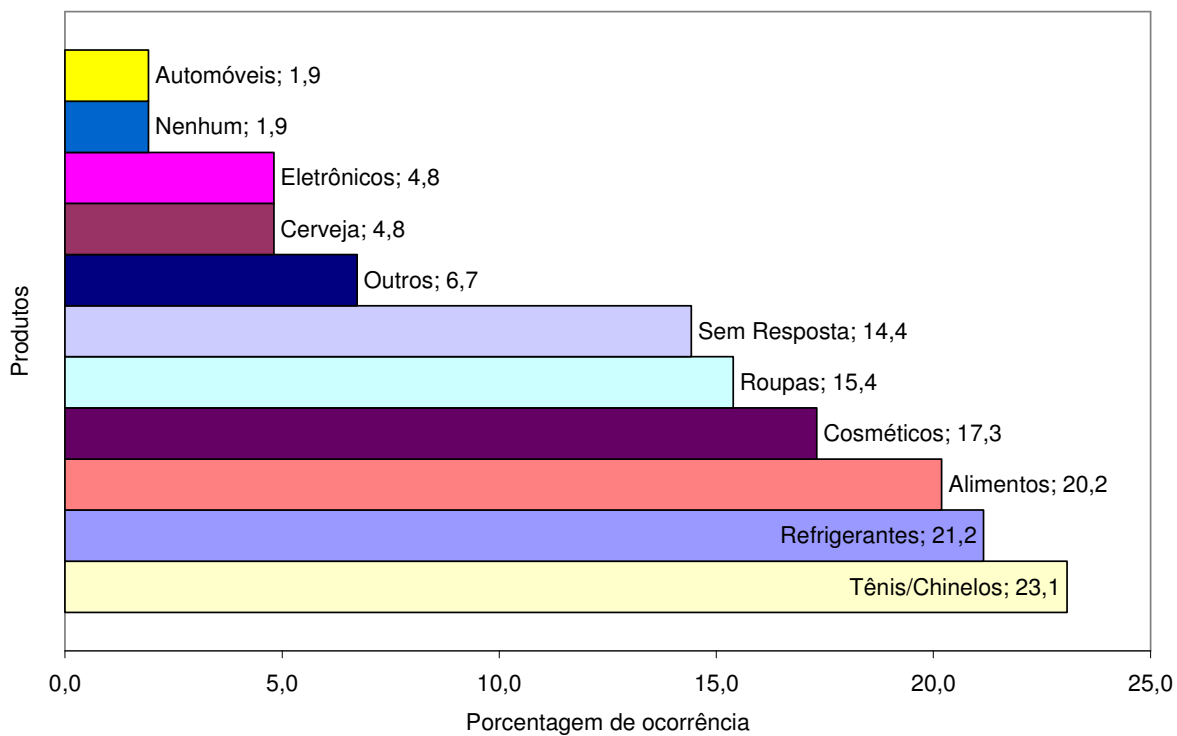


Gráfico 47 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: produtos com os quais identificam-se.
Organizado por Carolina Israel, 2010.



Gráfico 48 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?
Organizado por Carolina Israel, 2010.

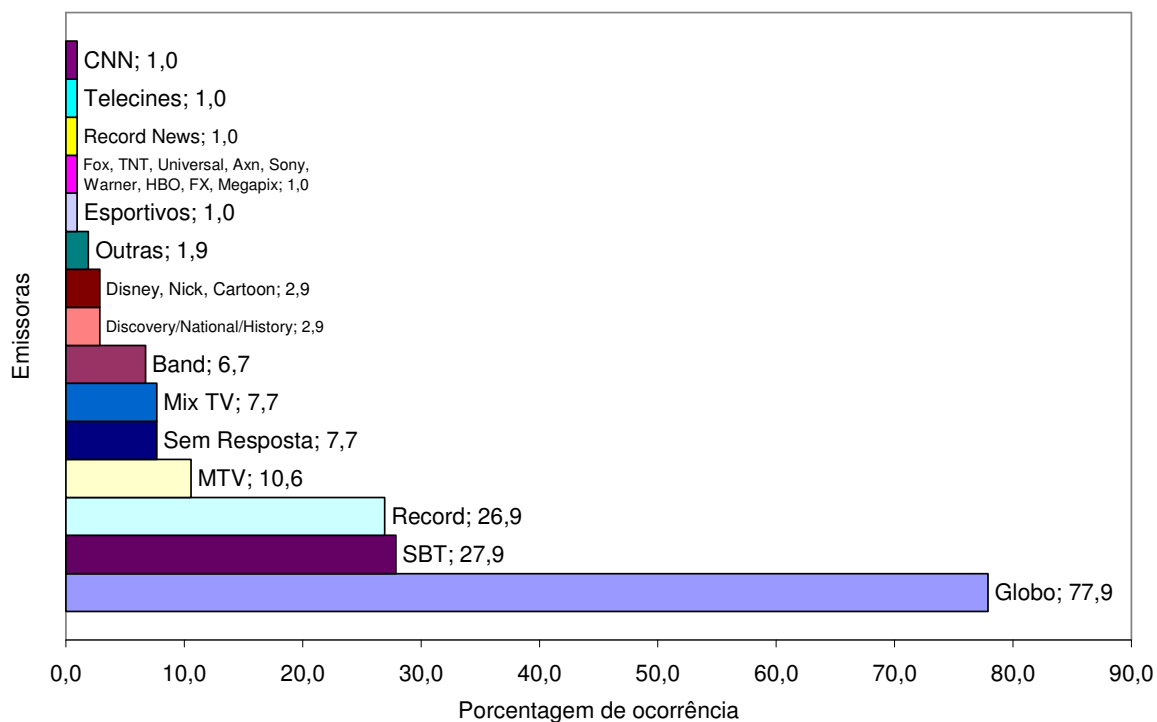


Gráfico 49 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: emissoras mais assistidas
Organizado por Carolina Israel, 2010.

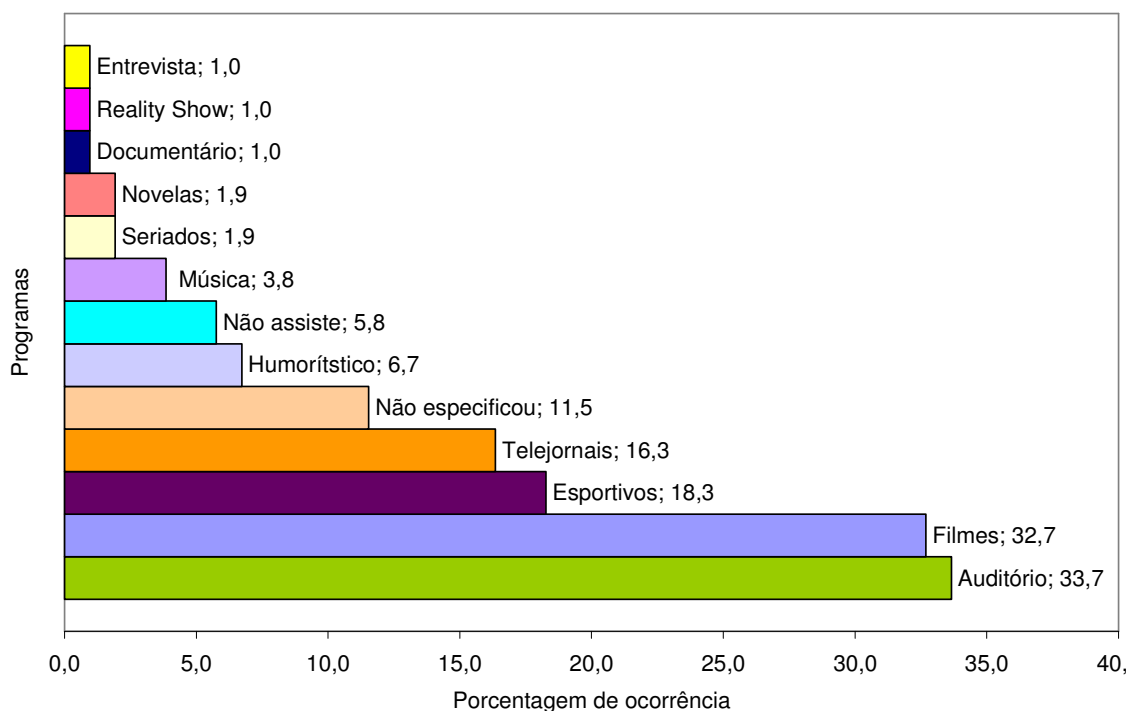


Gráfico 50 – Colégio Estadual Ângelo Gusso: programas assistidos no final de semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

ANEXO VI

Gráficos: Colégio Estadual Segismundo Falarz

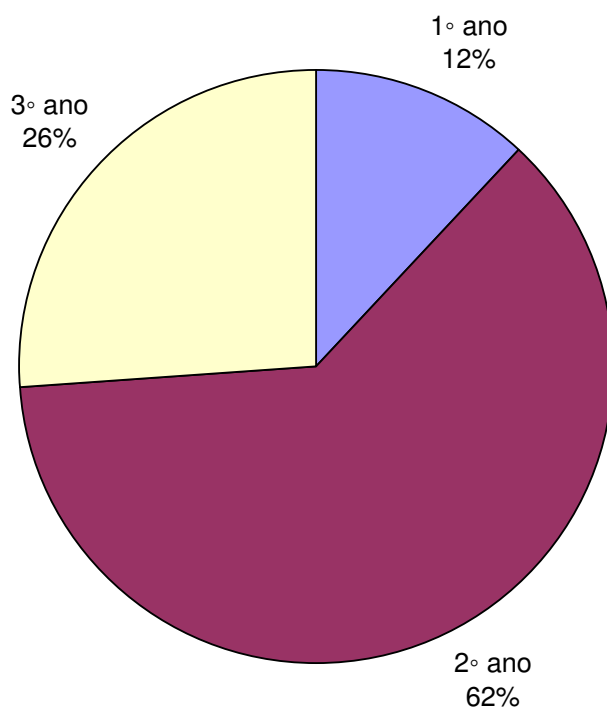


Gráfico 51 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: divisão por série
Organizado por Carolina Israel, 2010.

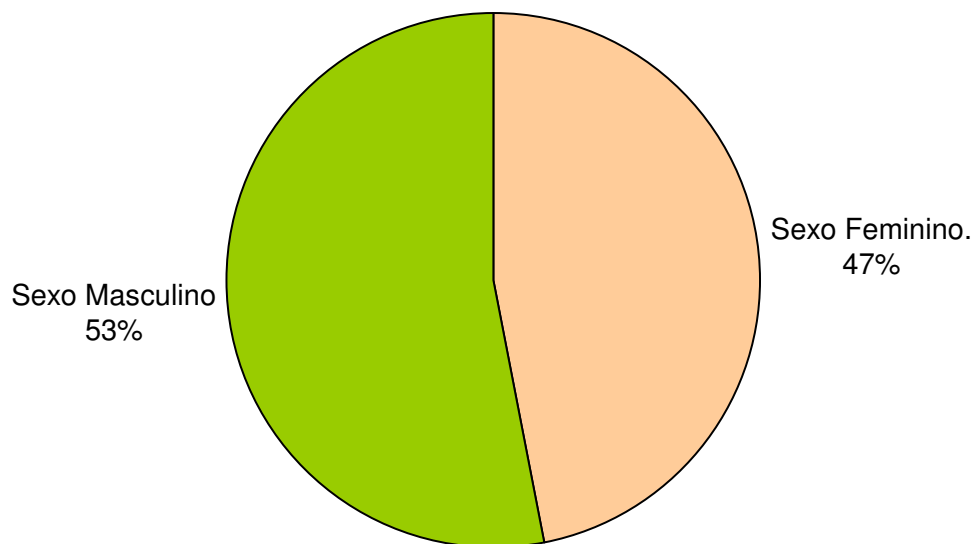


Gráfico 52 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: divisão por gênero
Organizado por Carolina Israel, 2010.

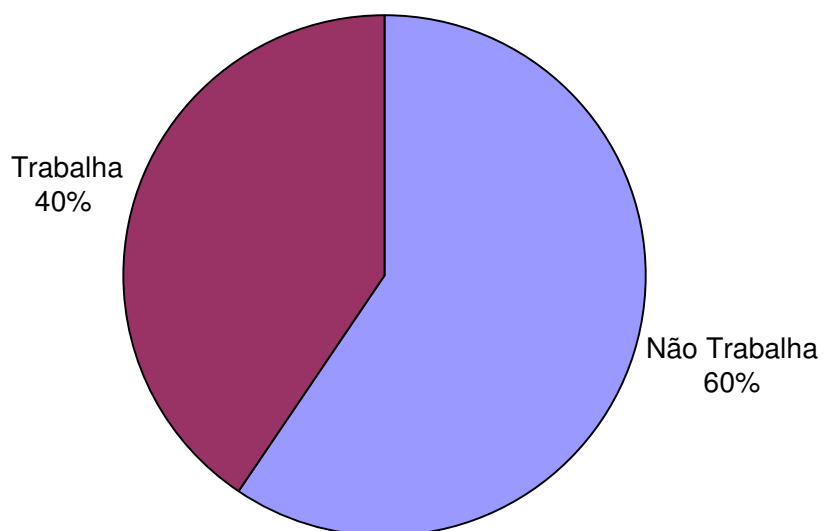


Gráfico 53 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: trabalho
Organizado por Carolina Israel, 2010.

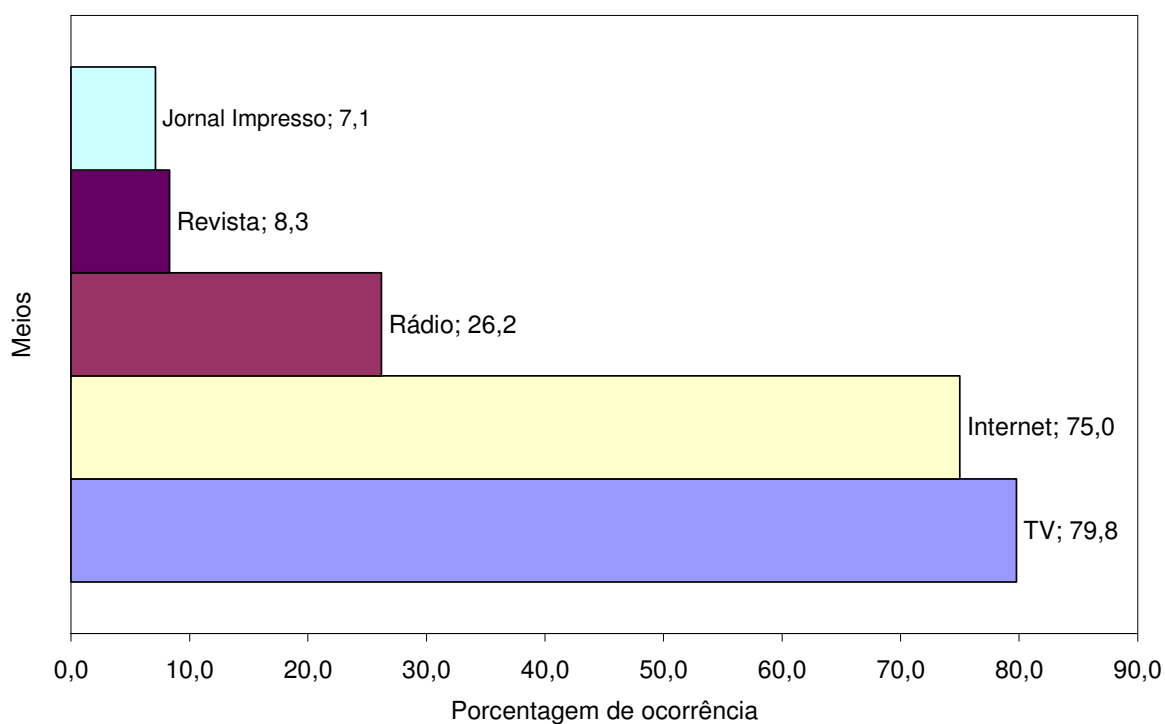


Gráfico 54 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: Meios utilizados para informar-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

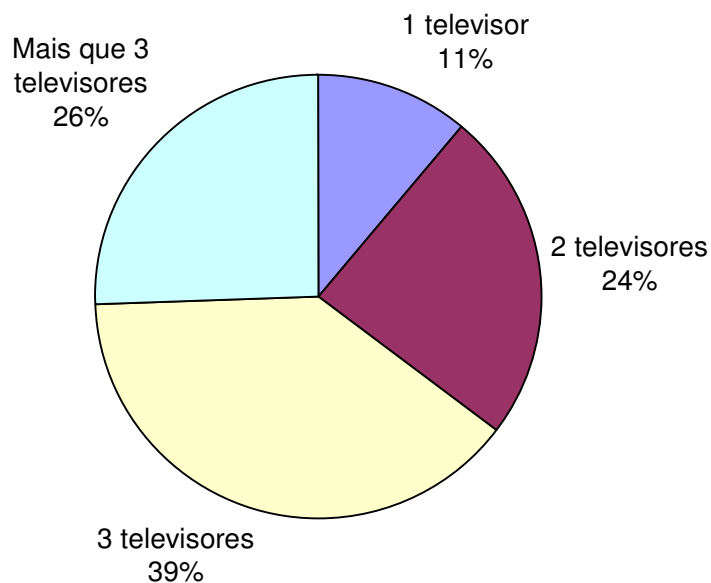


Gráfico 55 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: aparelhos televisores por residência
Organizado por Carolina Israel, 2010.

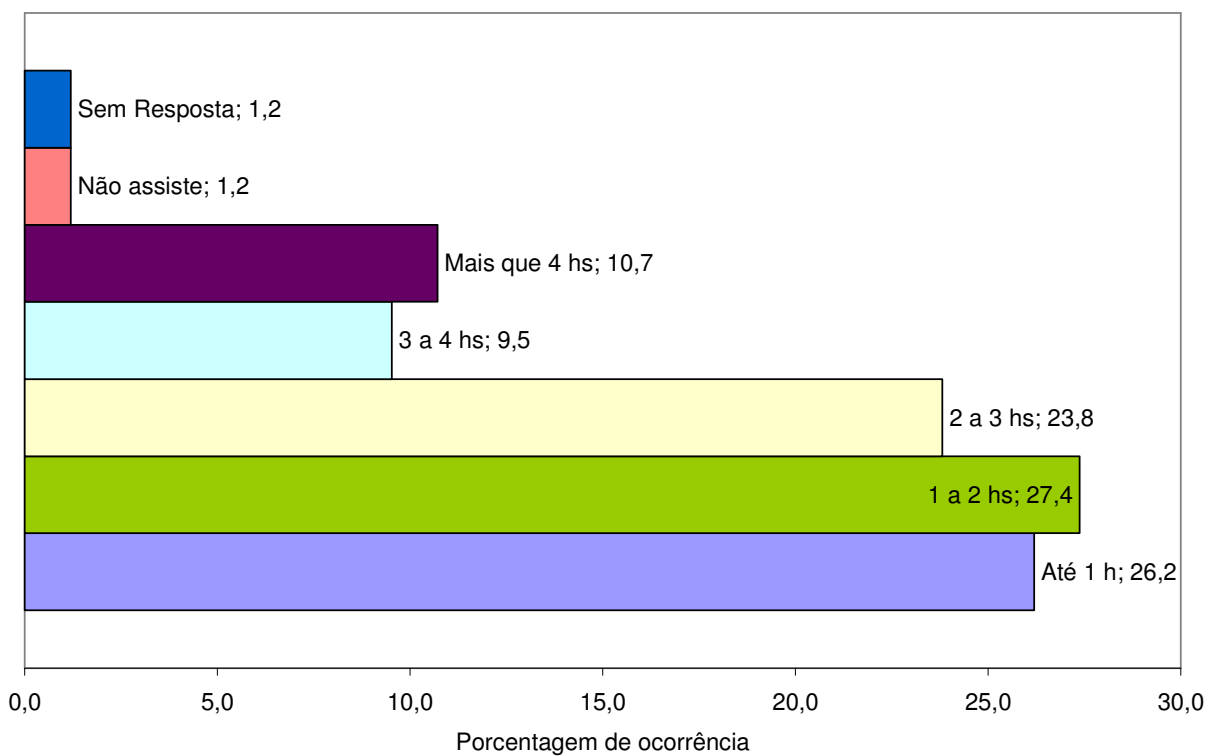


Gráfico 56 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: horas de TV por dia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

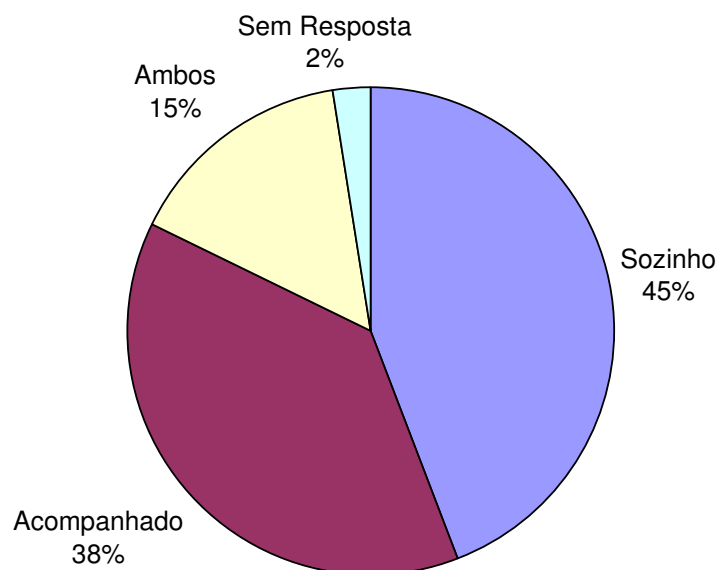


Gráfico 57 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: forma como assiste à TV
Organizado por Carolina Israel, 2010.

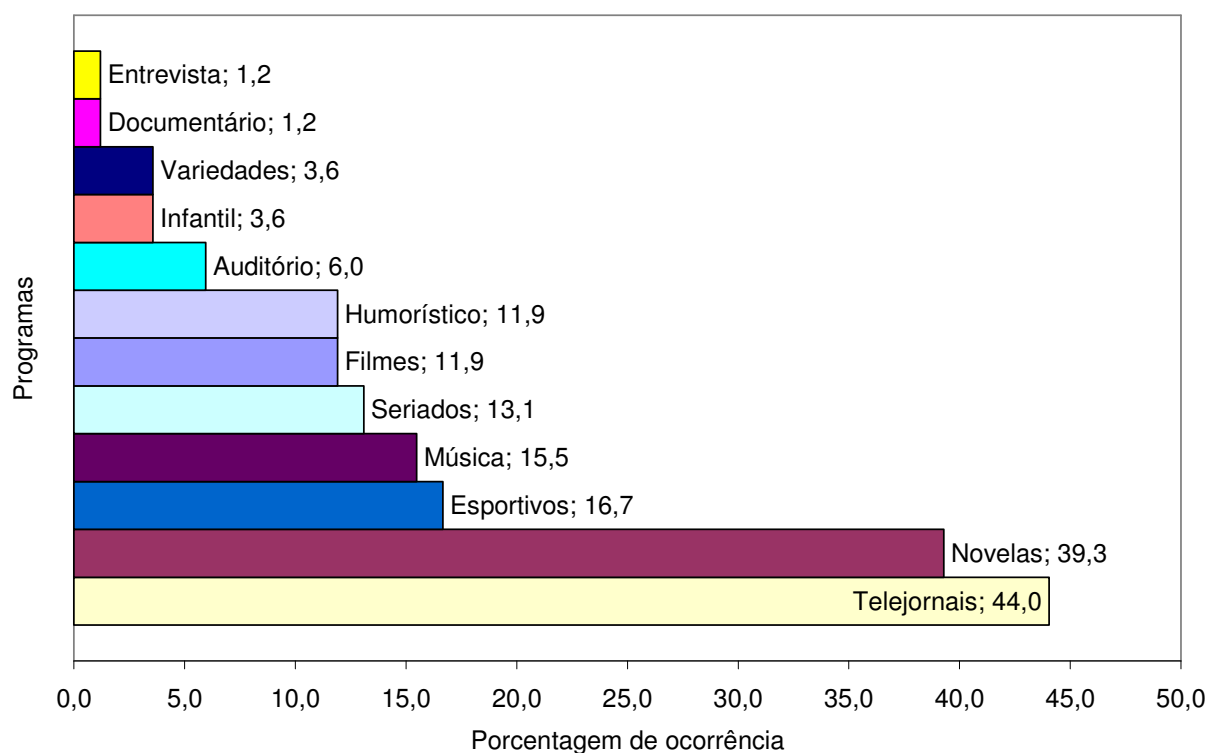


Gráfico 58 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: programas assistidos durante a semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

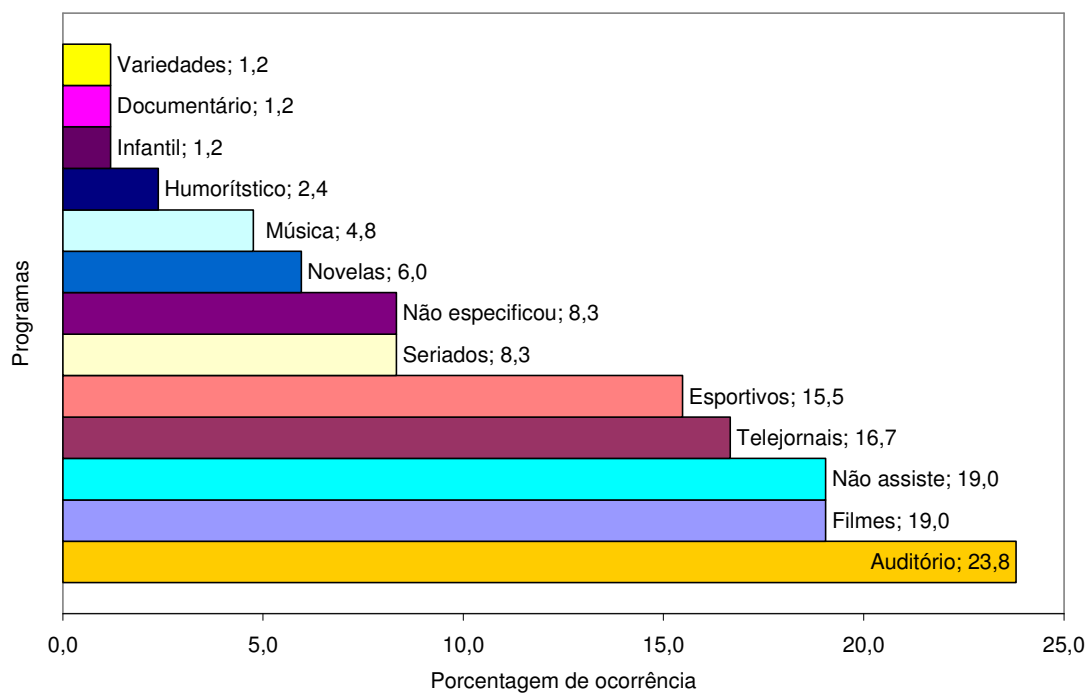


Gráfico 59 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: programas assistidos no final de semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

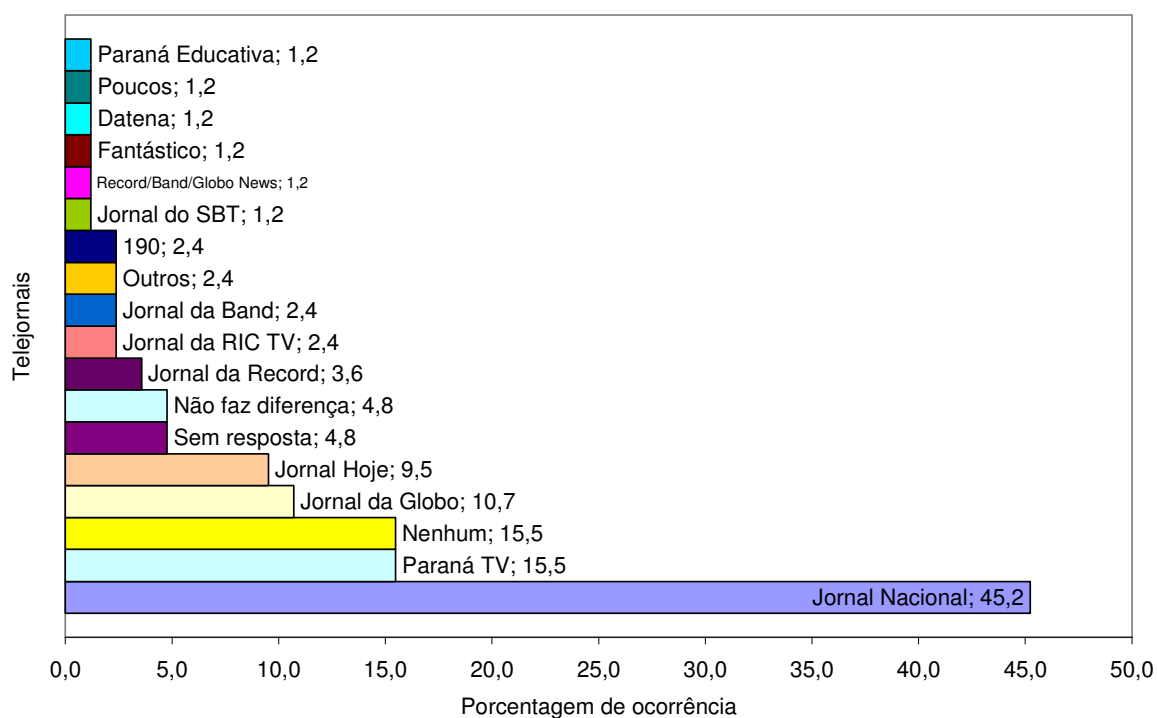


Gráfico 60 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: telejornais em que mais confia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

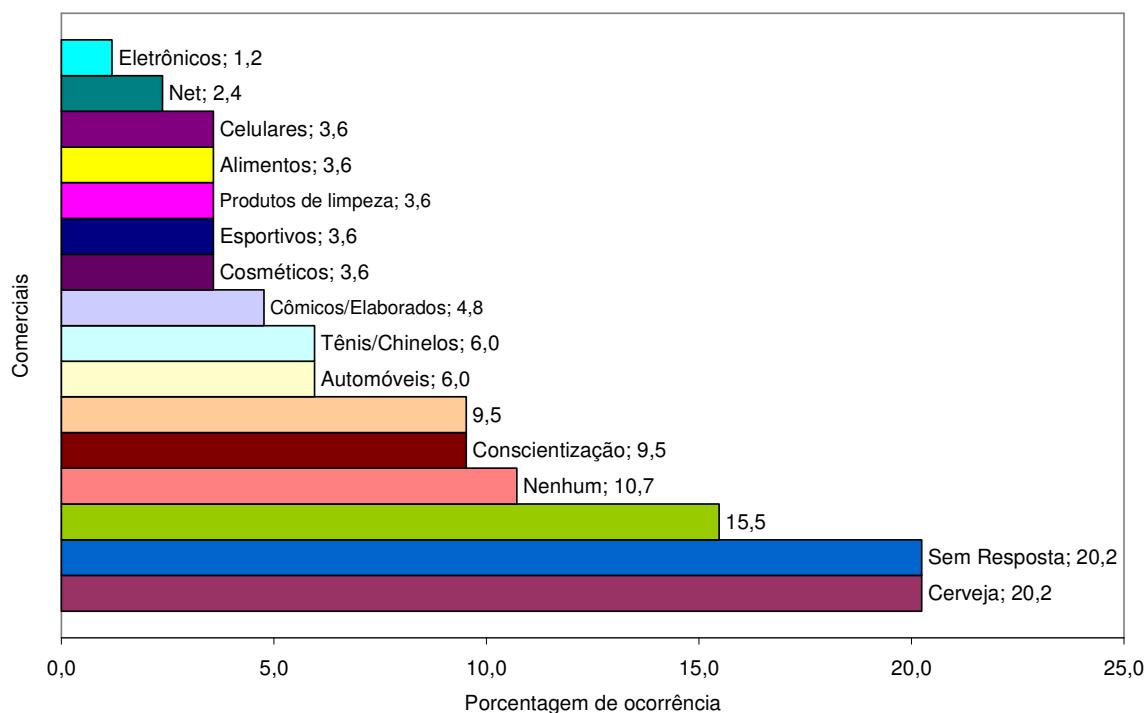


Gráfico 61 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: melhores comerciais televisivos
Organizado por Carolina Israel, 2010.

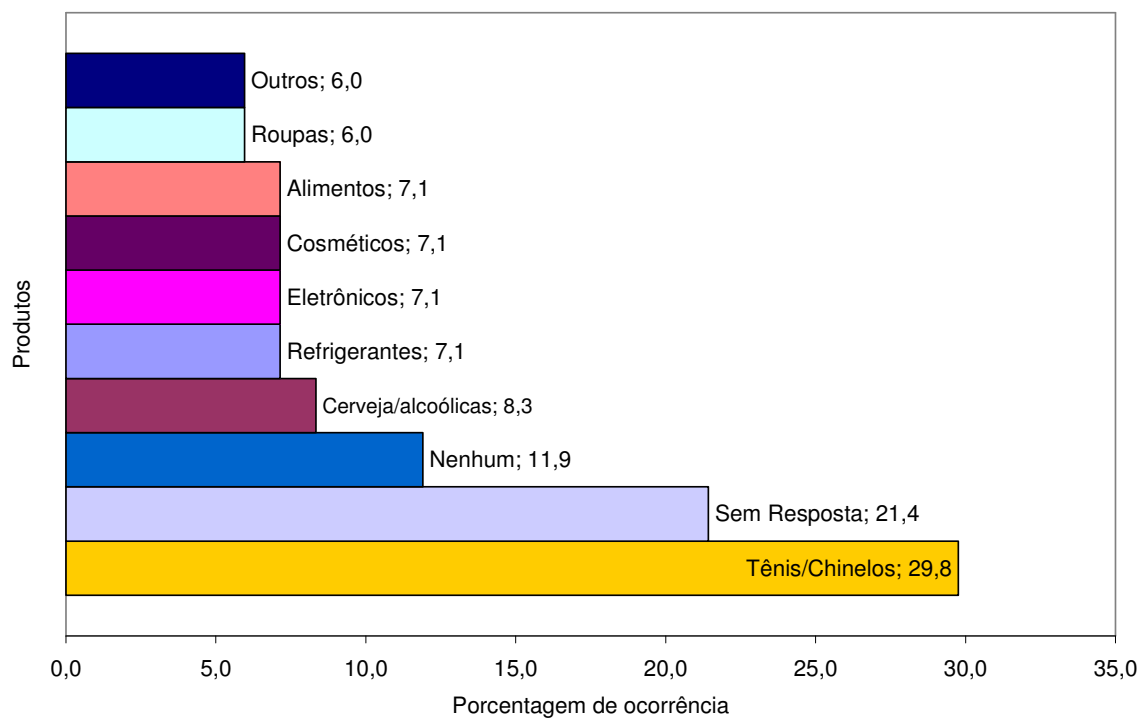


Gráfico 62 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: produtos com os quais identificam-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.



Gráfico 63 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?
Organizado por Carolina Israel, 2010.

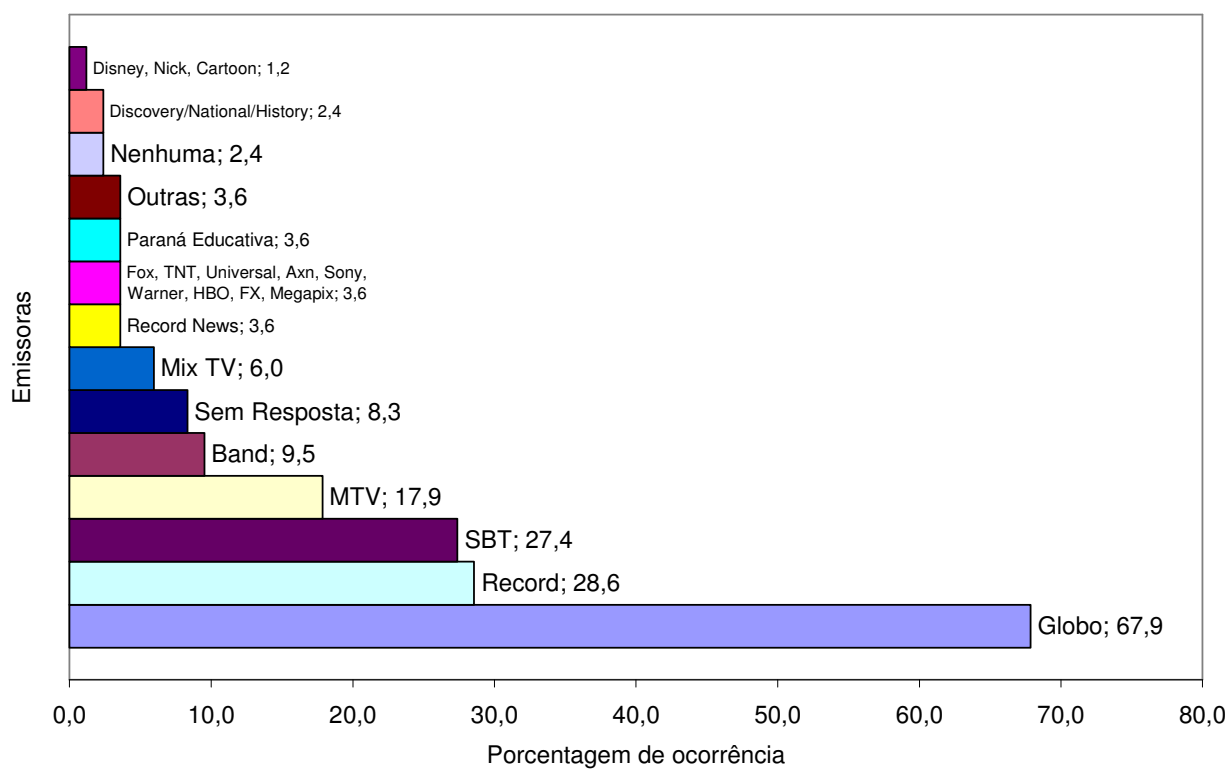


Gráfico 64 – Colégio Estadual Segismundo Falarz: Emissoras mais assistidas
Organizado por Carolina Israel, 2010.

ANEXO VII

Gráficos: UTFPR

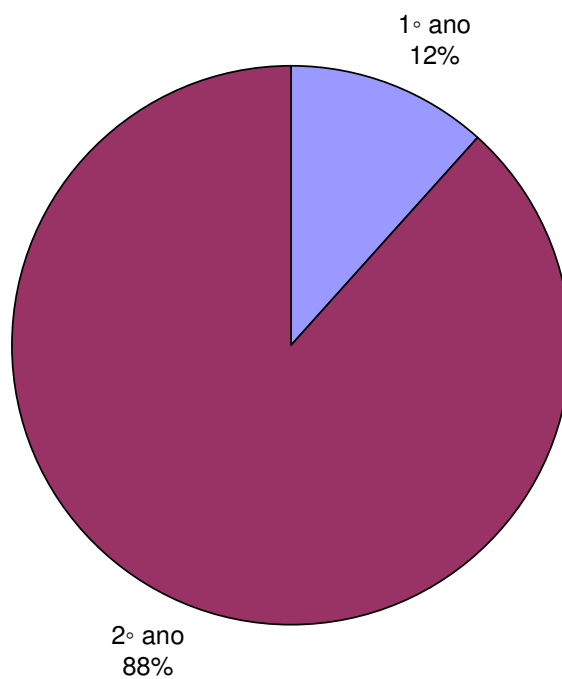


Gráfico 65 – UTFPR: divisão por série
Organizado por Carolina Israel, 2010.

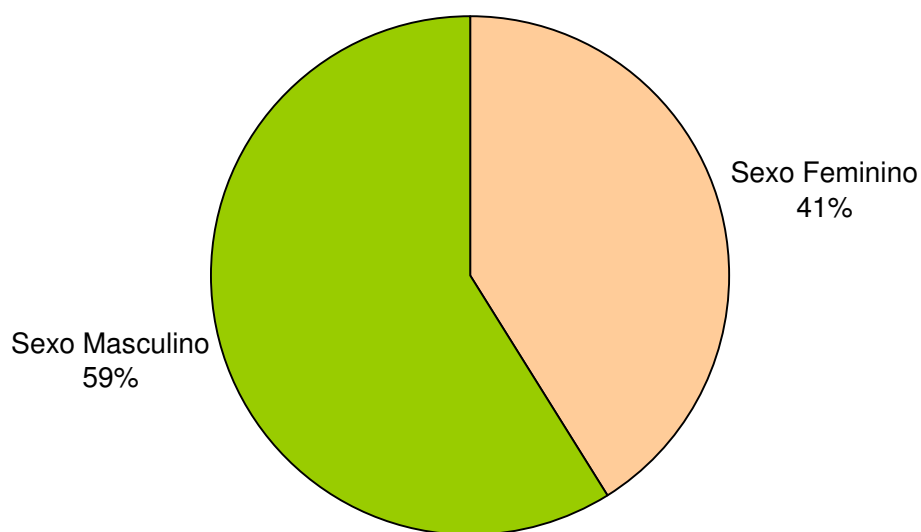


Gráfico 66 – UTFPR: divisão por gênero
Organizado por Carolina Israel, 2010.

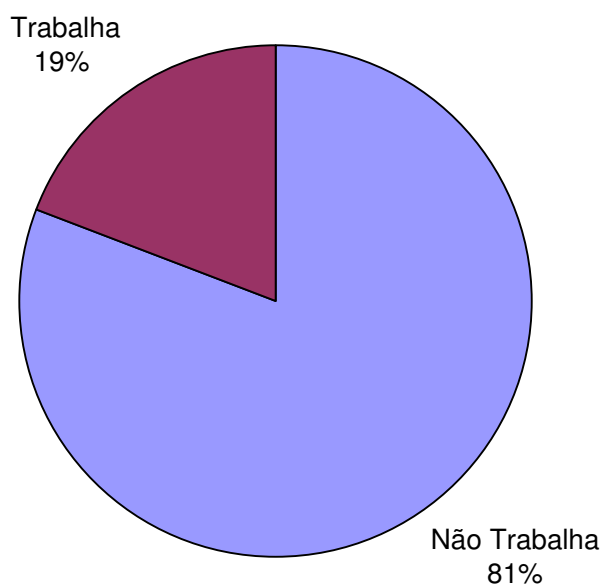


Gráfico 67 – UTFPR: trabalho
Organizado por Carolina Israel, 2010.

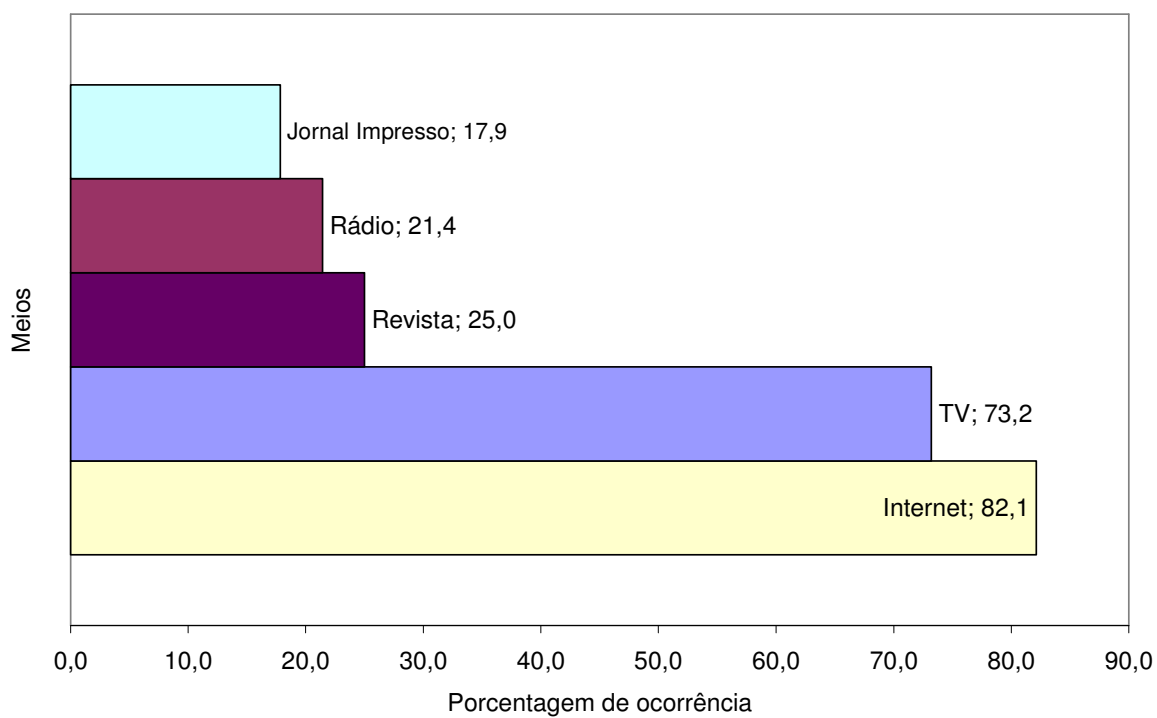


Gráfico 68 – UTFPR: meios utilizados para informar-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

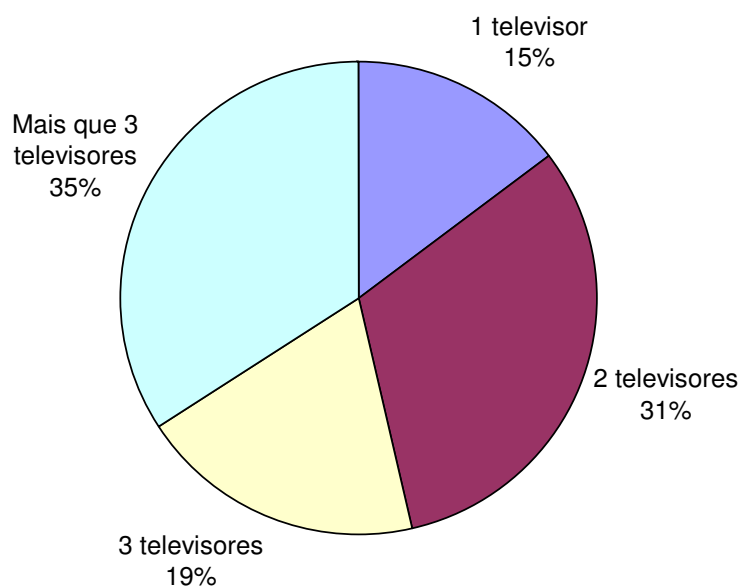


Gráfico 69 – UTFPR: aparelhos televisores por residência
Organizado por Carolina Israel, 2010.

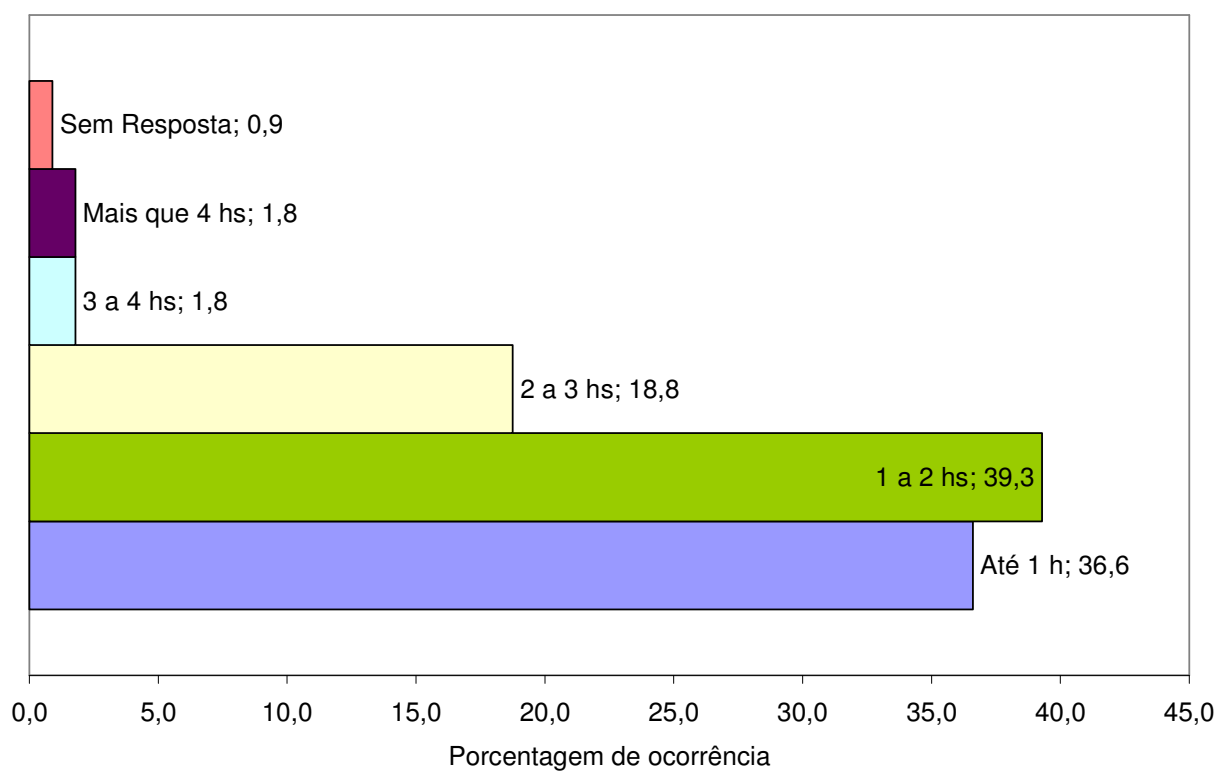


Gráfico 70 – UTFPR: horas de TV por dia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

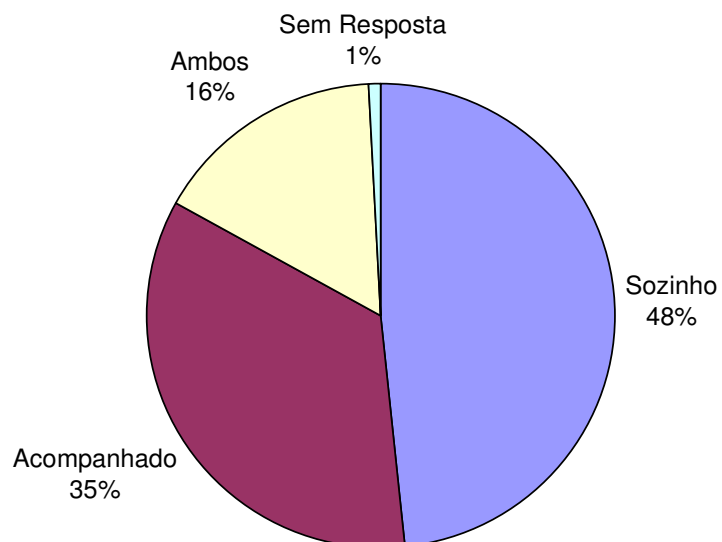


Gráfico 71 – UTFPR: forma como assiste à TV
Organizado por Carolina Israel, 2010.

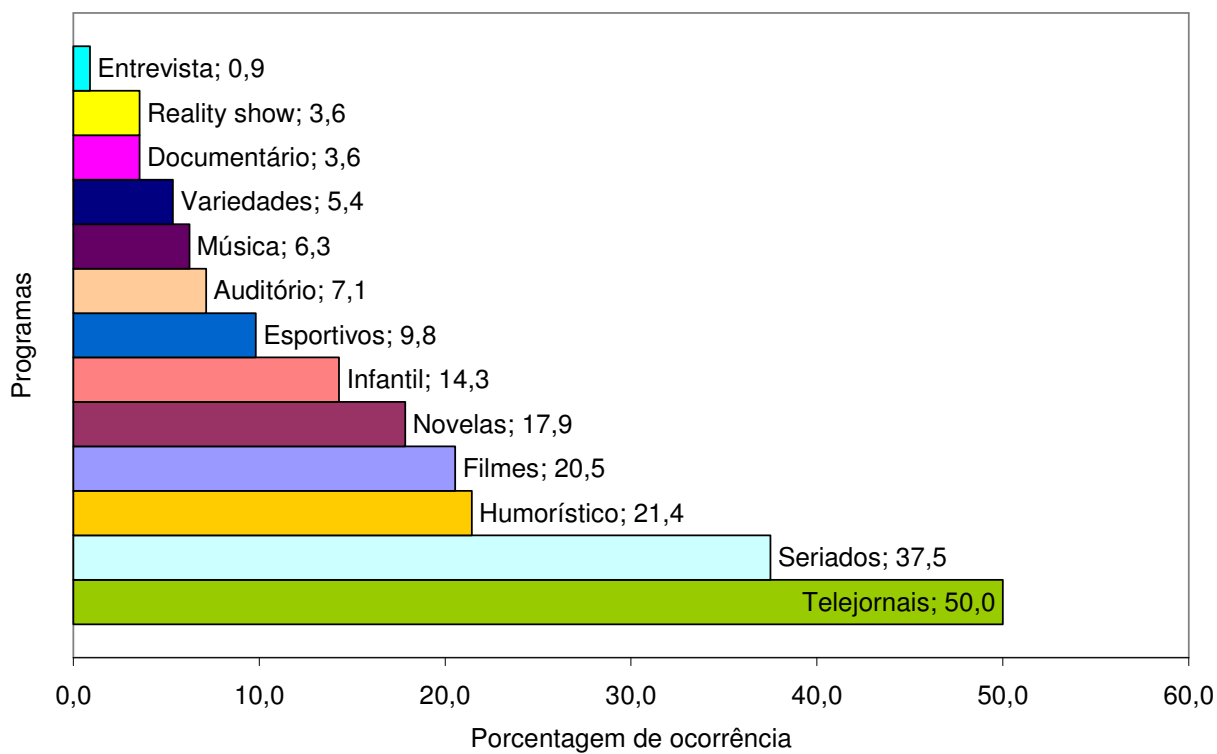


Gráfico 72 – UTFPR: programas assistidos durante a semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

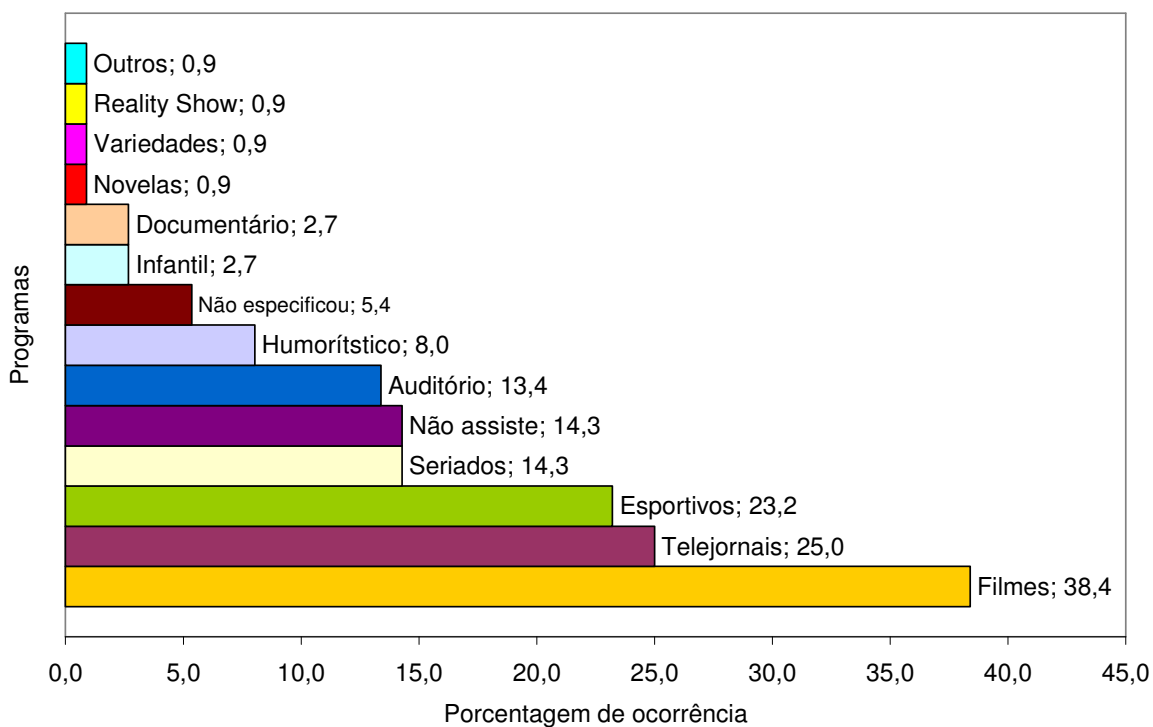


Gráfico 73 – UTFPR: programas assistidos no final de semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

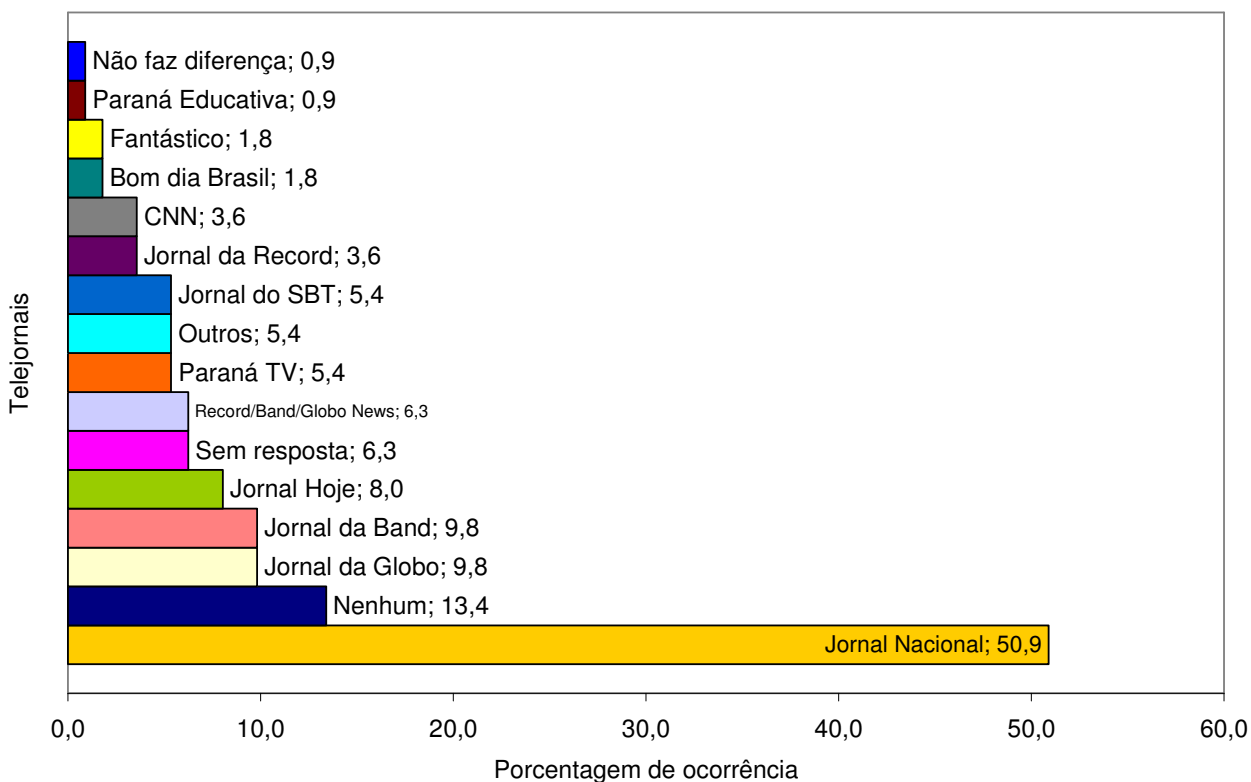


Gráfico 74 – UTFPR: telejornais em que mais confia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

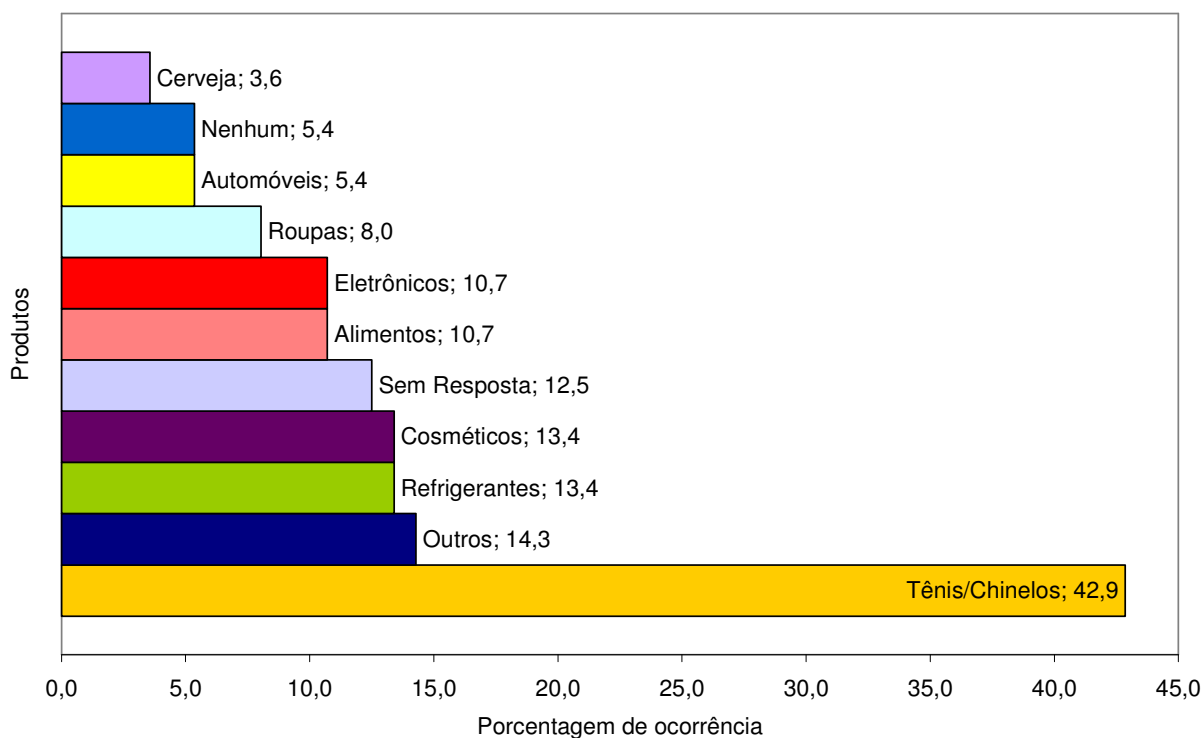


Gráfico 75 – UTFPR: produtos com os quais identifica-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

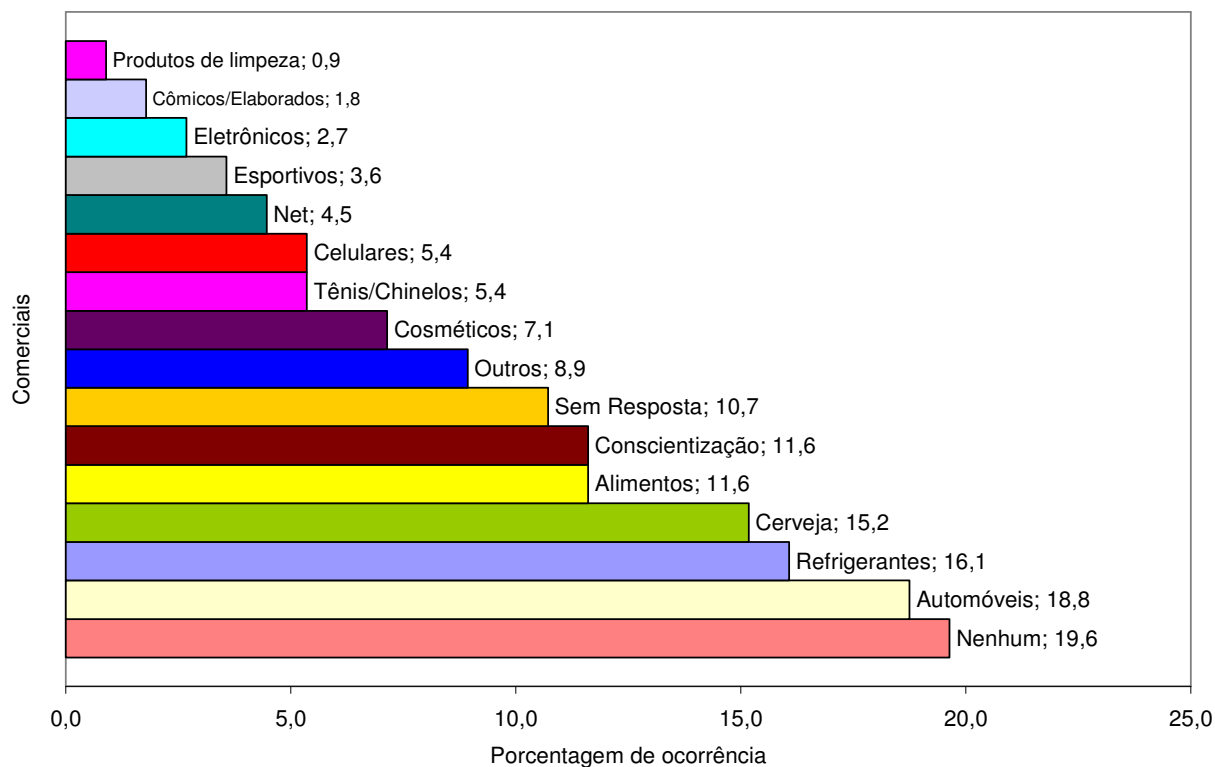


Gráfico 76 – UTFPR: melhores comerciais televisivos
Organizado por Carolina Israel, 2010.

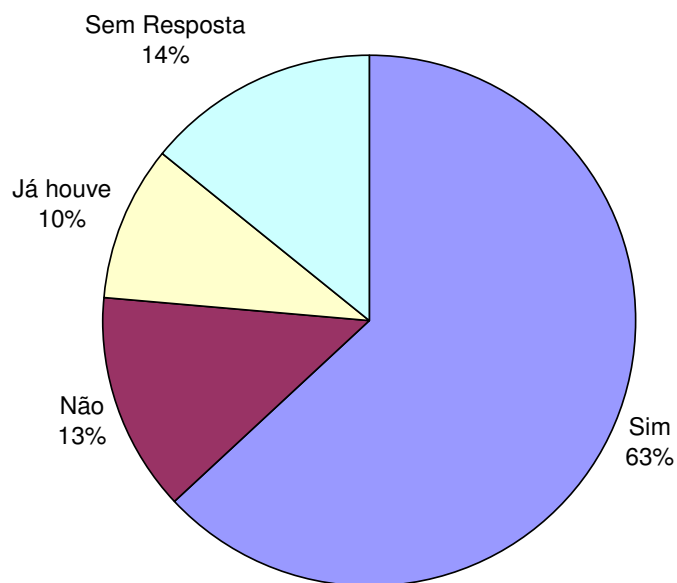


Gráfico 77 – UTFPR: há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?
Organizado por Carolina Israel, 2010.

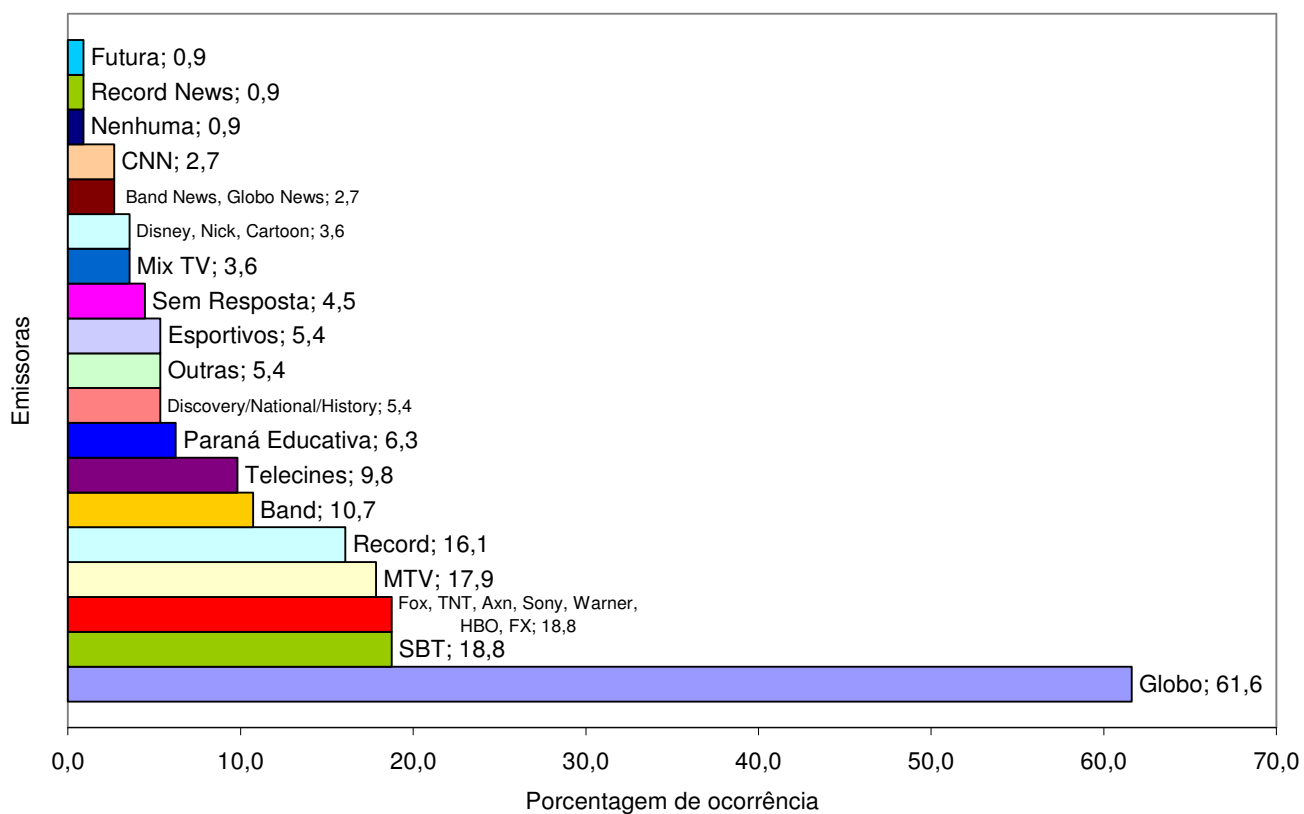


Gráfico 78 – UTFPR: emissoras mais assistidas
Organizado por Carolina Israel, 2010.

ANEXO VIII

Gráficos: Sexo Femenino

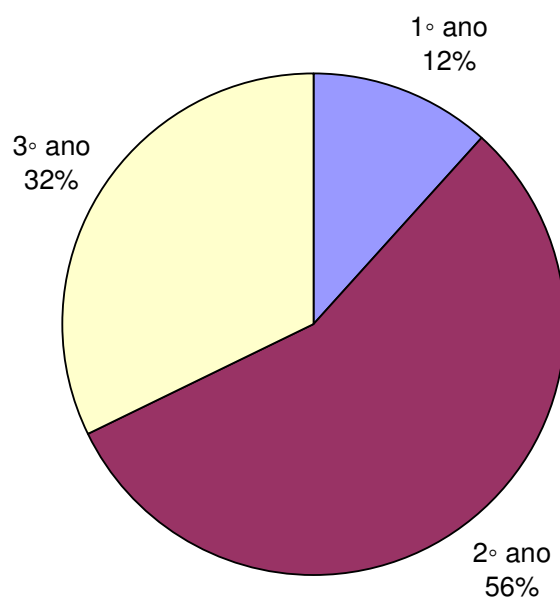


Gráfico 79 – Sexo Feminino: divisão por série
Organizado por Carolina Israel, 2010.

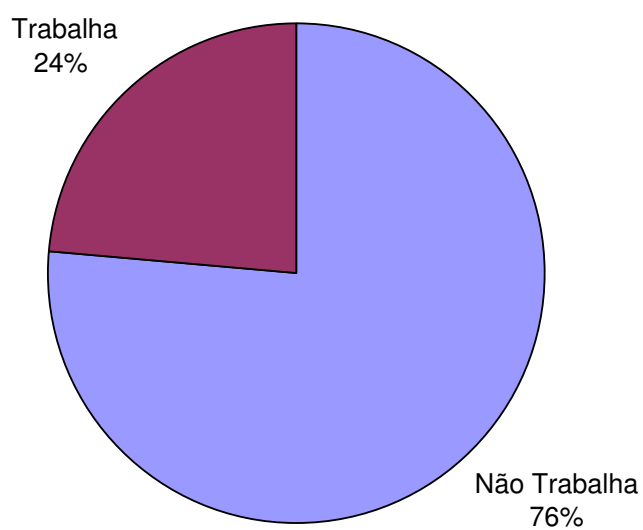


Gráfico 80 – Sexo Feminino: trabalho
Organizado por Carolina Israel, 2010.

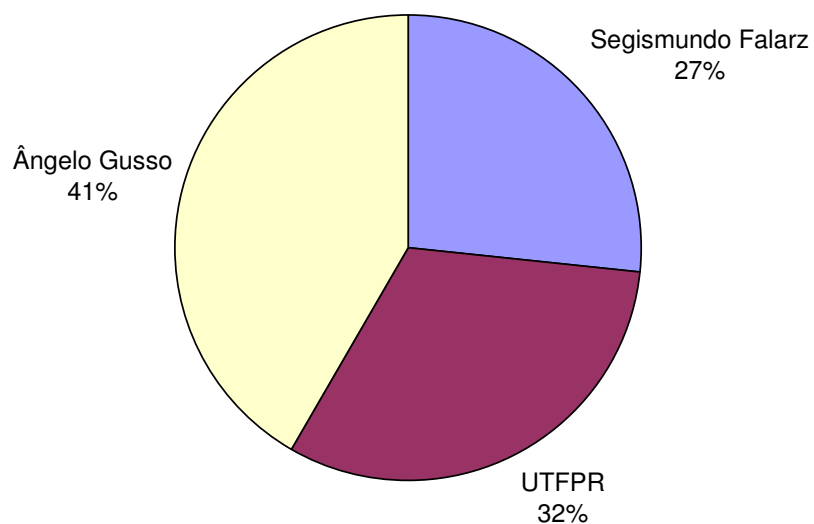


Gráfico 81 – Sexo Feminino: divisão por escola
Organizado por Carolina Israel, 2010.

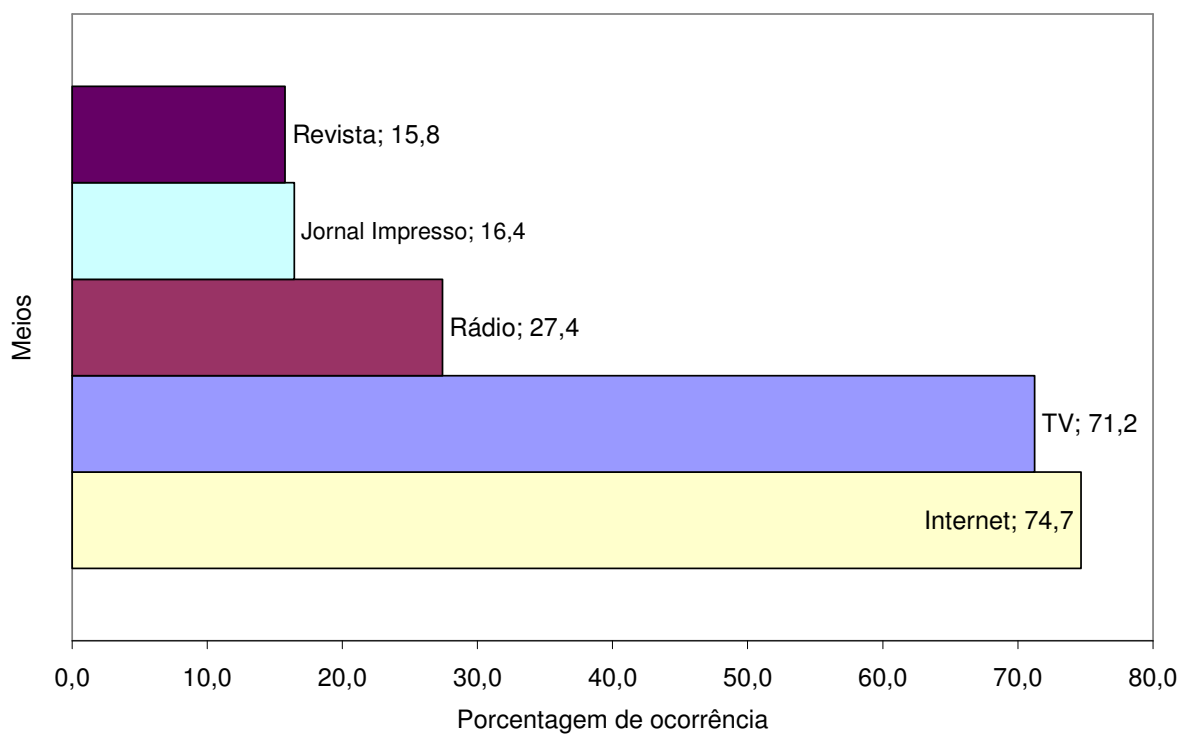


Gráfico 82 – Sexo Feminino: meios utilizados para informar-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

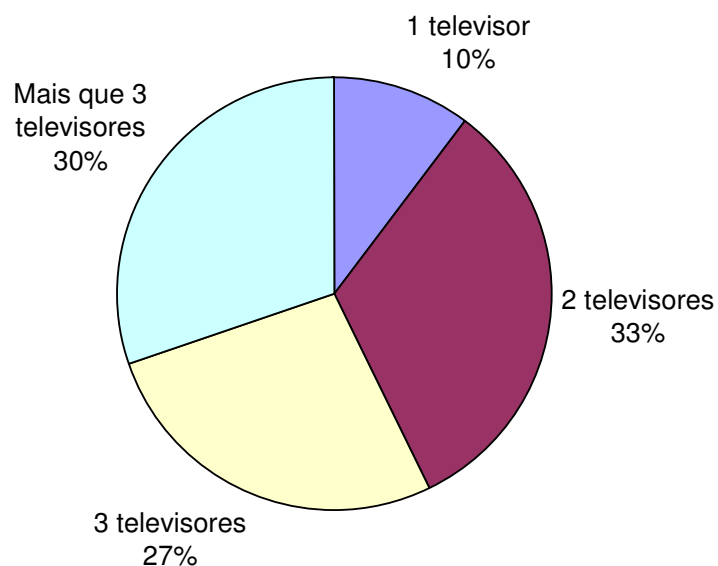


Gráfico 83 – Sexo Feminino: aparelhos televisores por residência
Organizado por Carolina Israel, 2010.

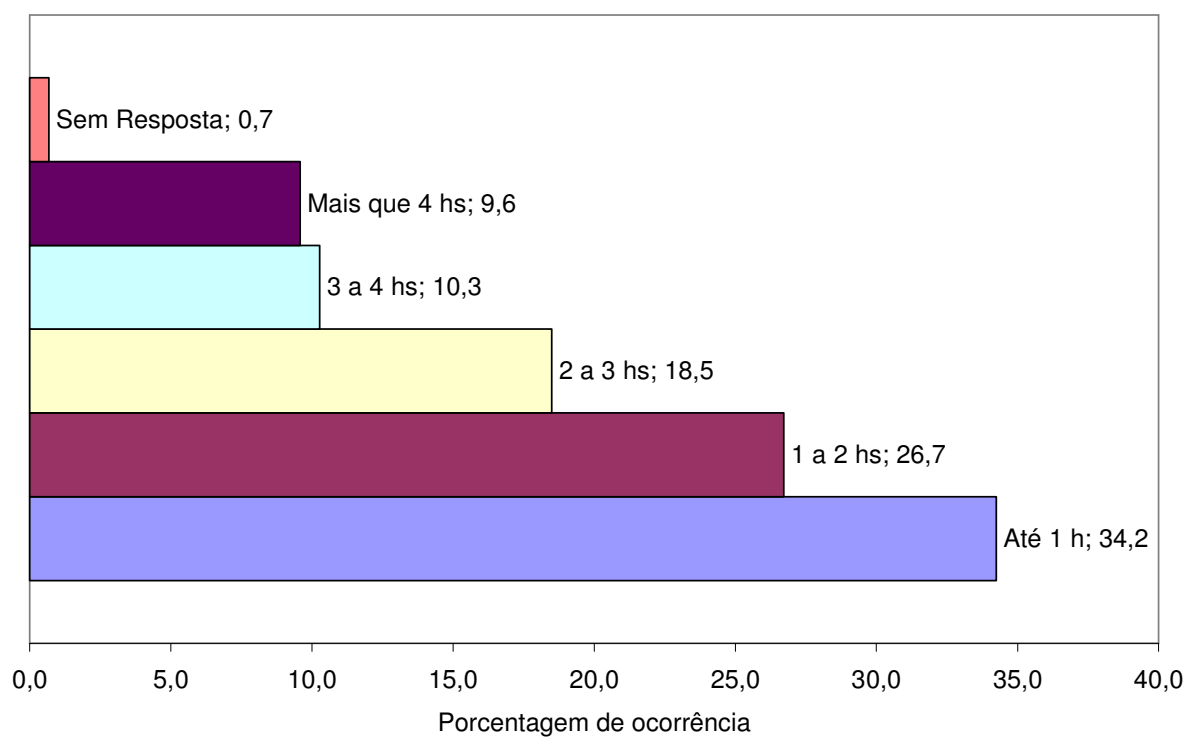


Gráfico 84 – Sexo Feminino: horas de TV por dia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

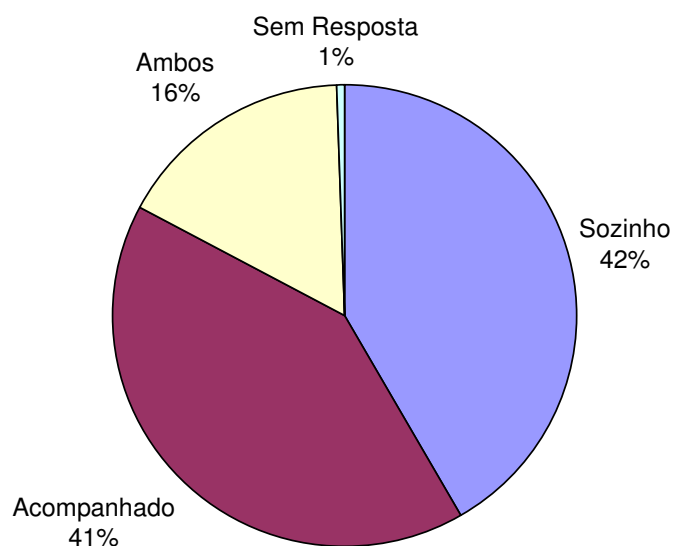


Gráfico 85 – Sexo Feminino: forma como assiste à TV
Organizado por Carolina Israel, 2010.

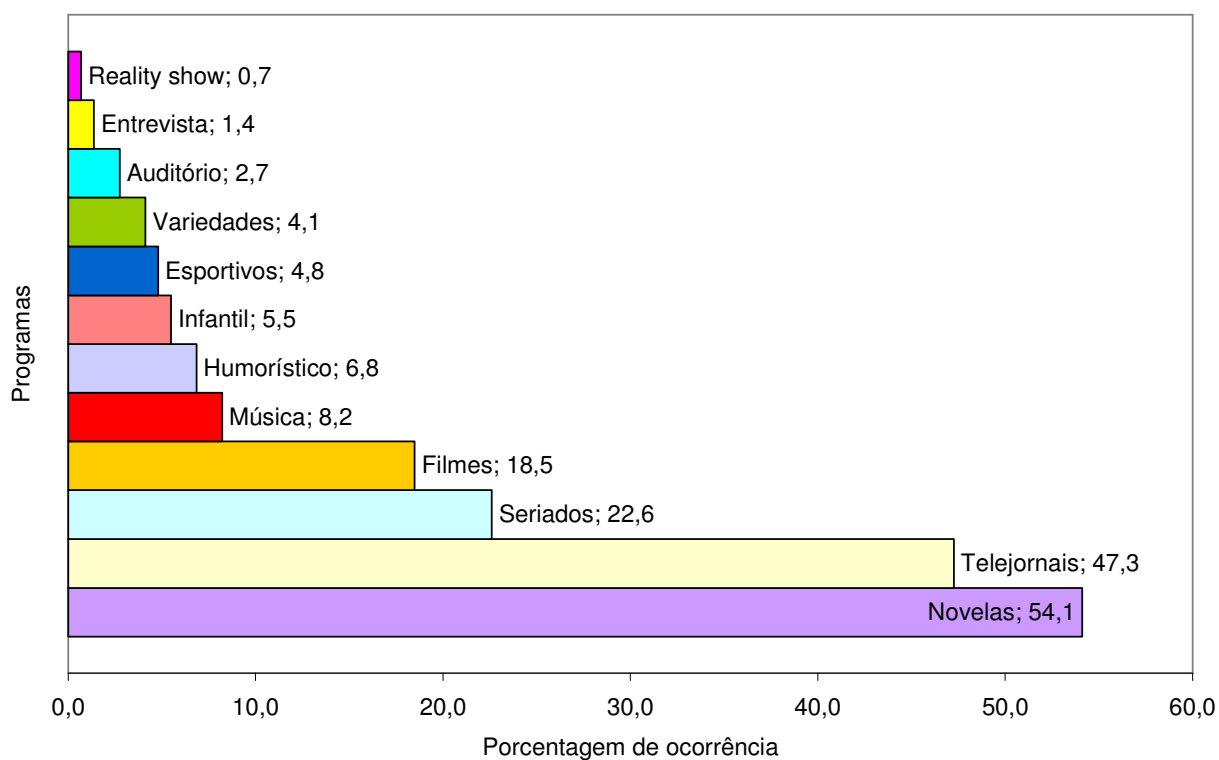


Gráfico 86 – Sexo Feminino: programas assistidos durante a semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

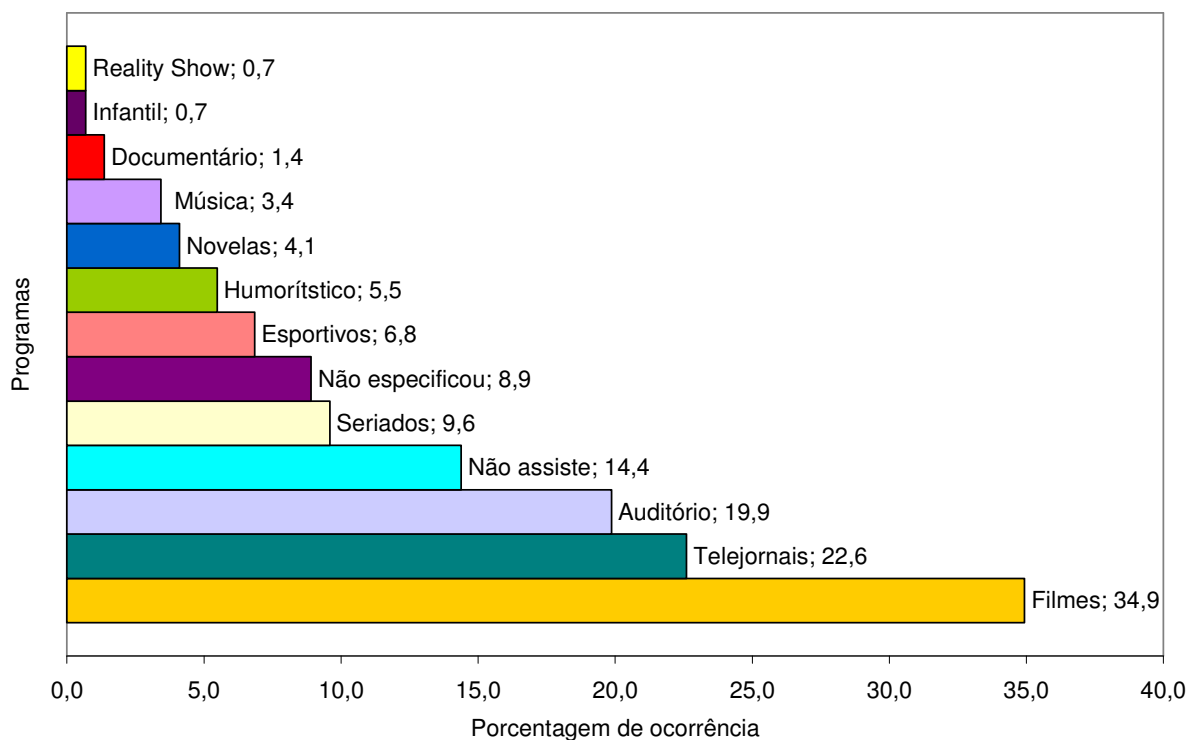


Gráfico 87 – Sexo Feminino: programas assistidos no final de semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

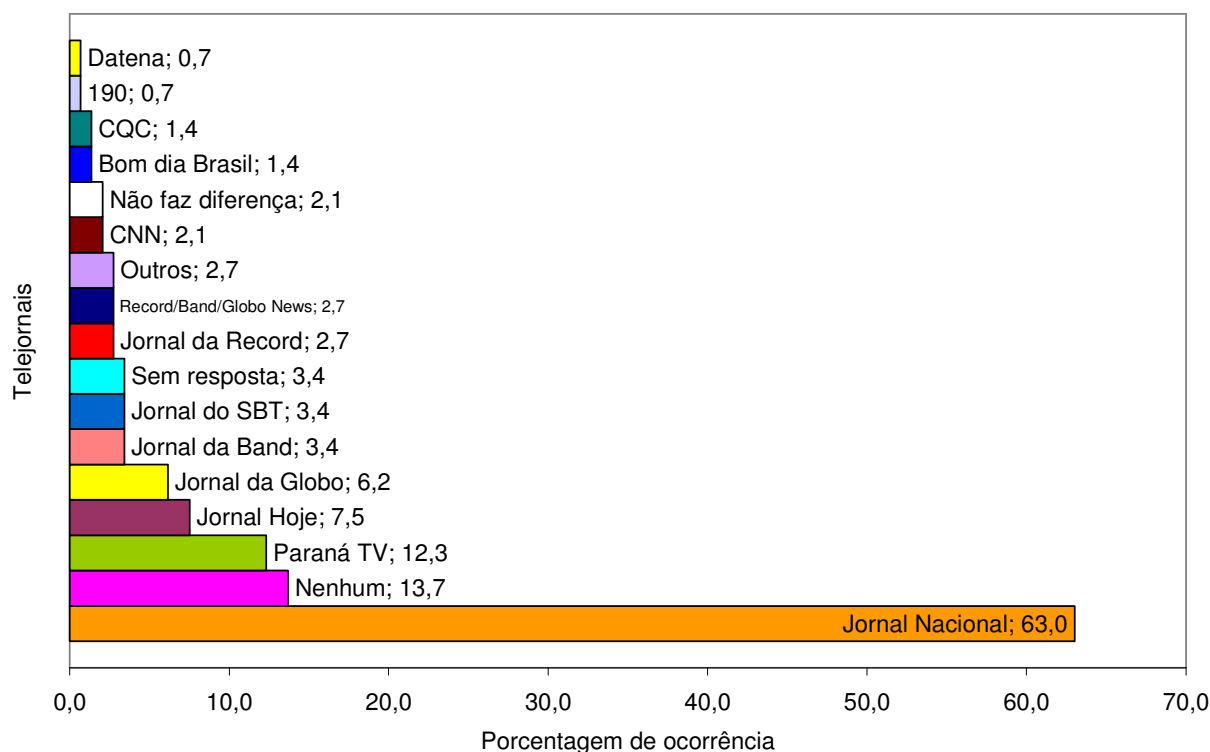


Gráfico 88 – Sexo Feminino: telejornais em que mais confia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

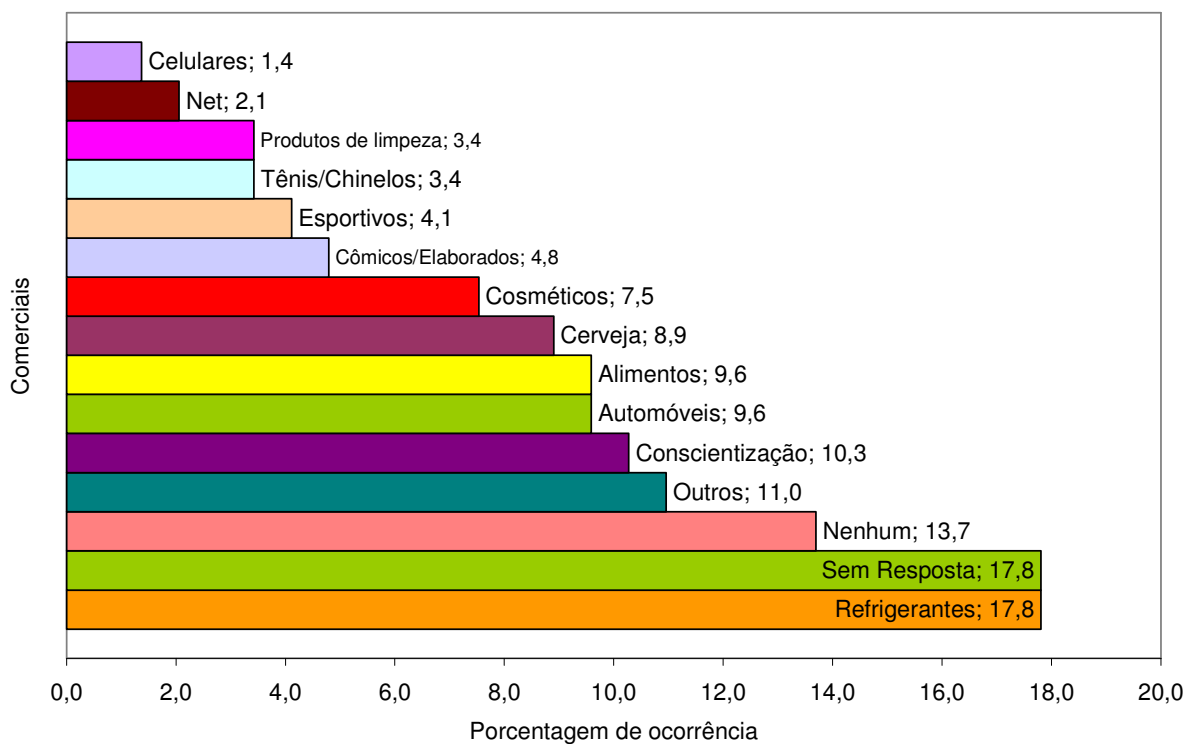


Gráfico 89 – Sexo Feminino: melhores comerciais televisivos.
Organizado por Carolina Israel, 2010.

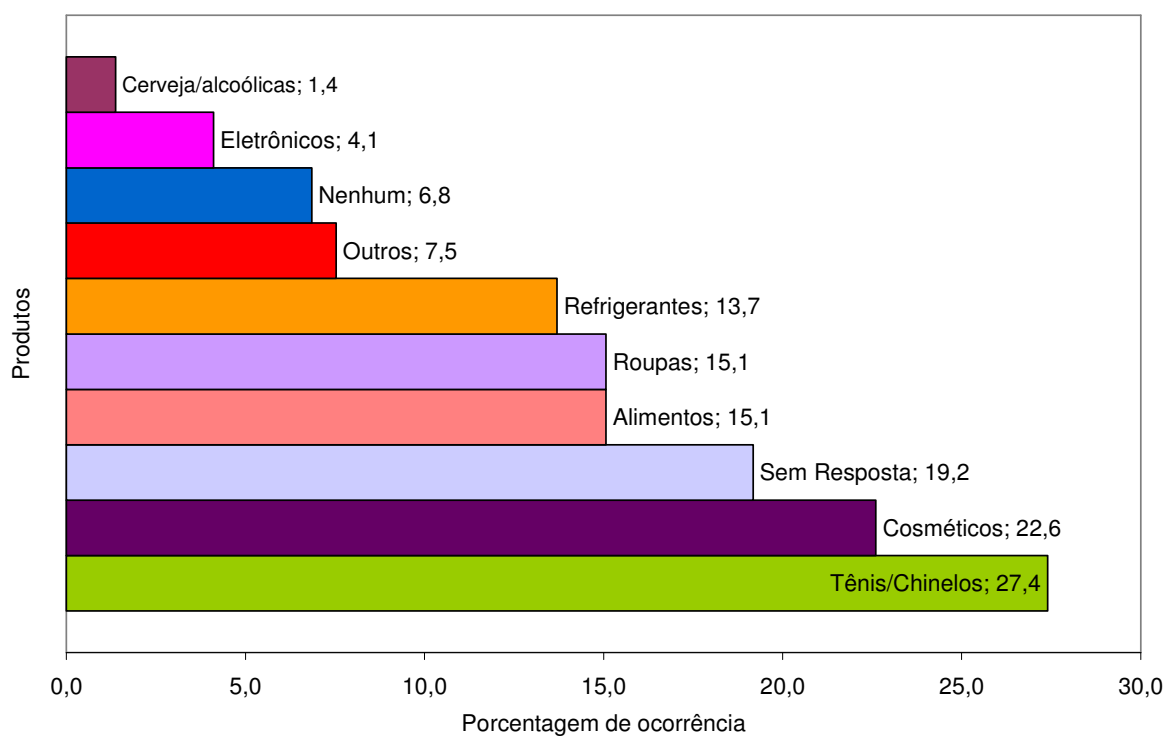


Gráfico 90 – Sexo Feminino: produtos com os quais identifica-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

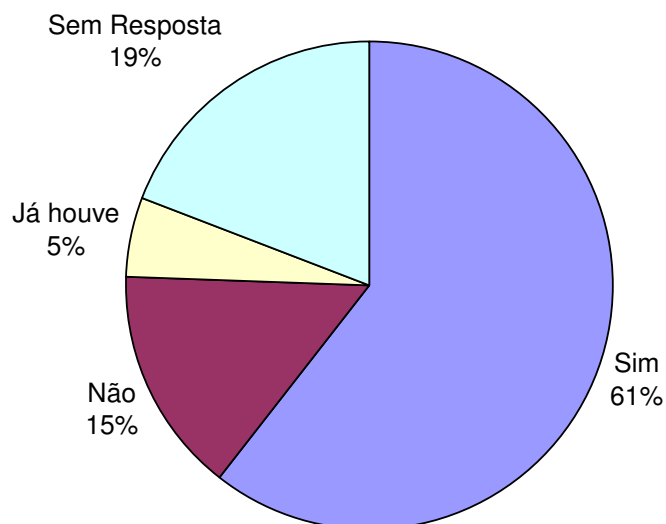


Gráfico 91 – Sexo Feminino: Há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?
Organizado por Carolina Israel, 2010.

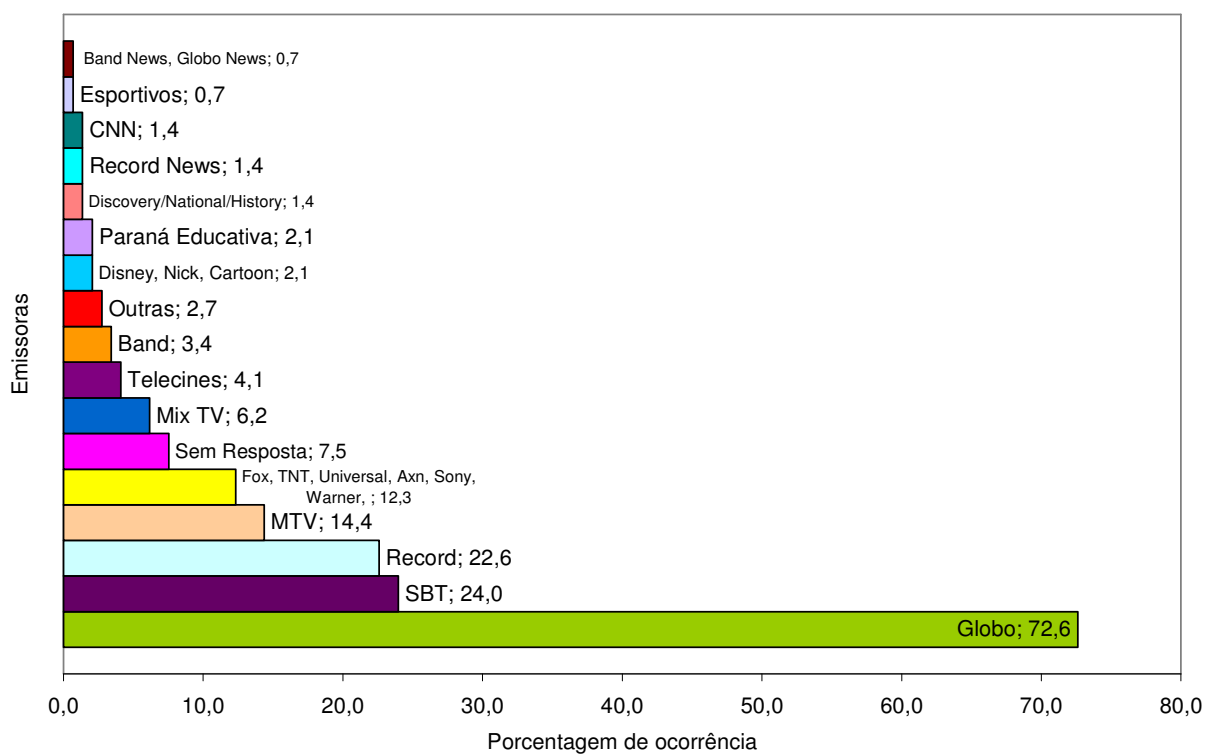


Gráfico 92 – Sexo Feminino: emissoras mais assistidas
Organizado por Carolina Israel, 2010.

ANEXO IX

Gráficos: Sexo Masculino

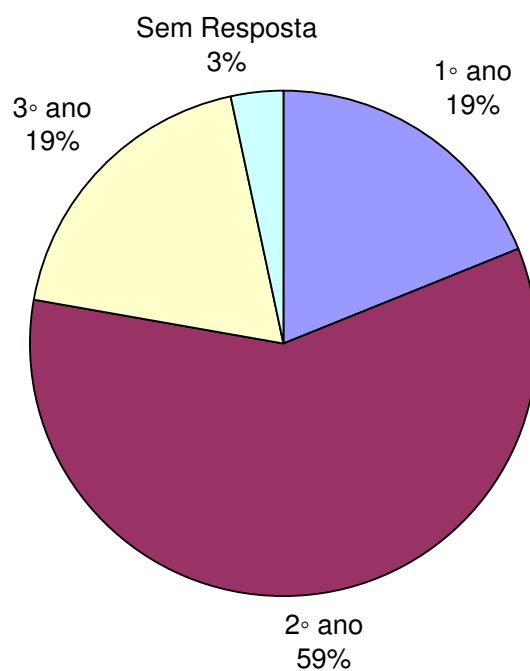


Gráfico 93 – Sexo Masculino: divisão por série
Organizado por Carolina Israel, 2010.

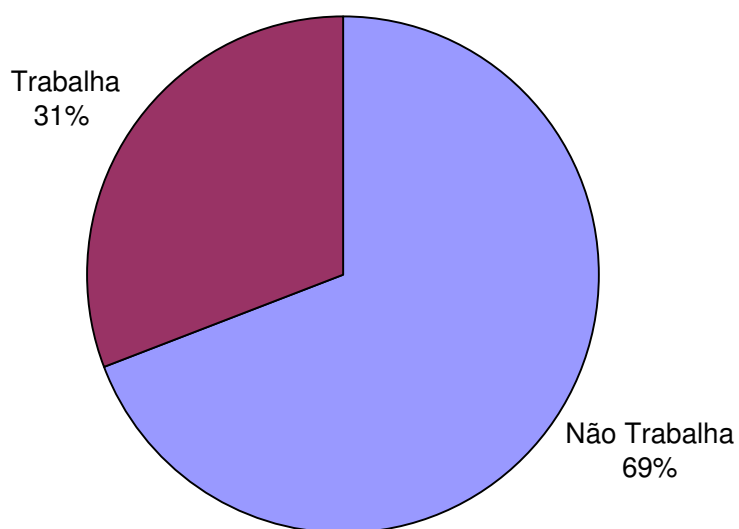


Gráfico 94 – Sexo Masculino: trabalho
Organizado por Carolina Israel, 2010.

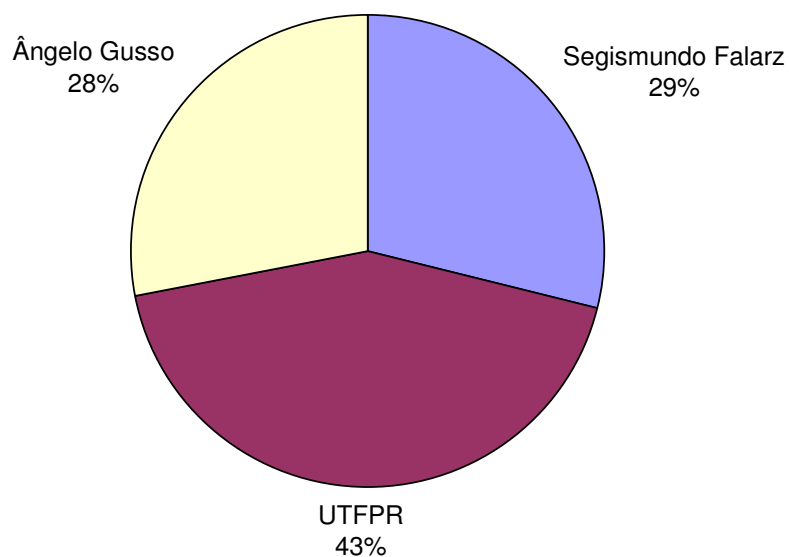


Gráfico 95 – Sexo Masculino: divisão por escola
Organizado por Carolina Israel, 2010.

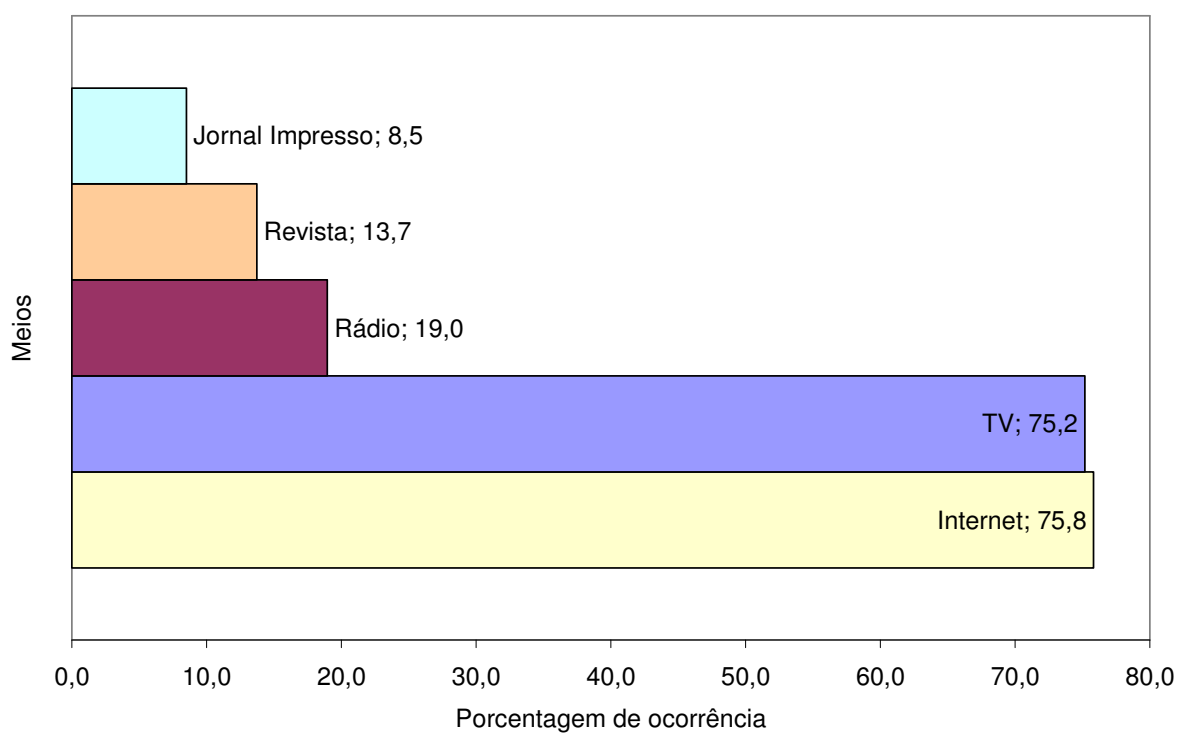


Gráfico 96 – Sexo Masculino: meios utilizados para informar-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

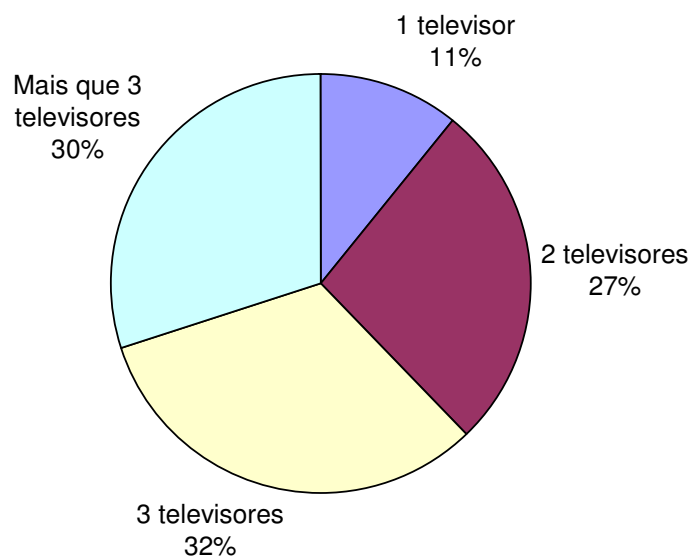


Gráfico 97 – Sexo Masculino: aparelhos televisores por residência
Organizado por Carolina Israel, 2010.

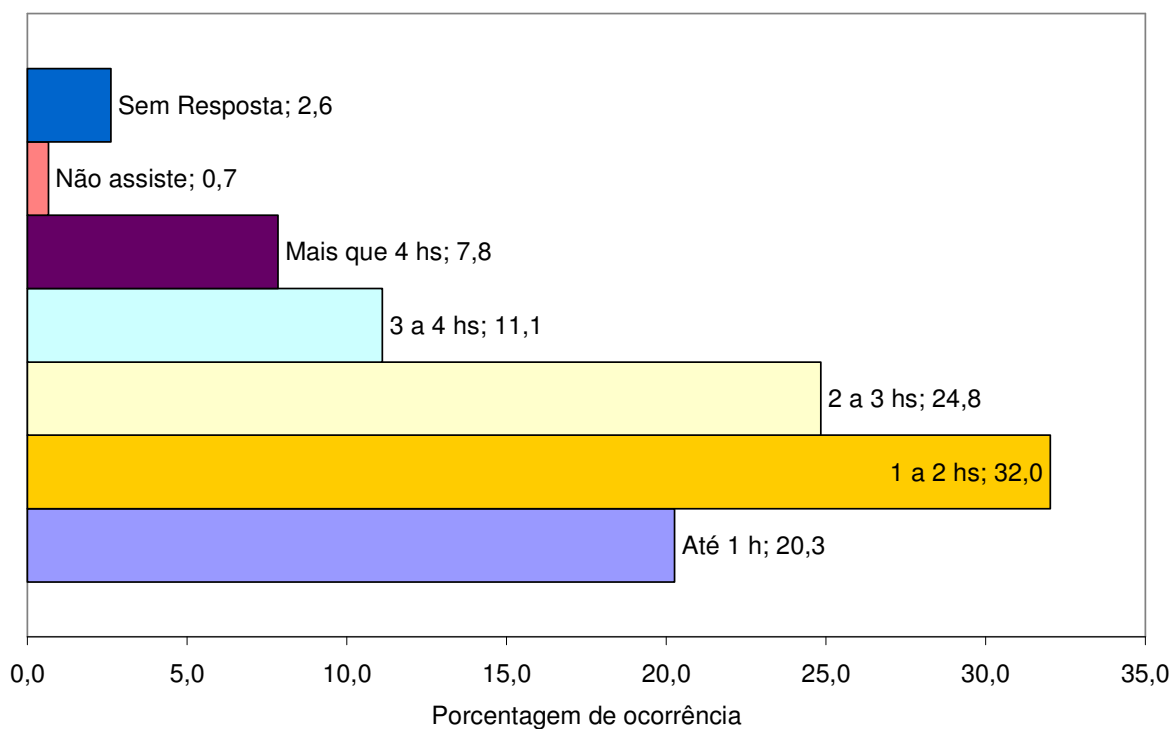


Gráfico 98 – Sexo Masculino: horas de TV por dia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

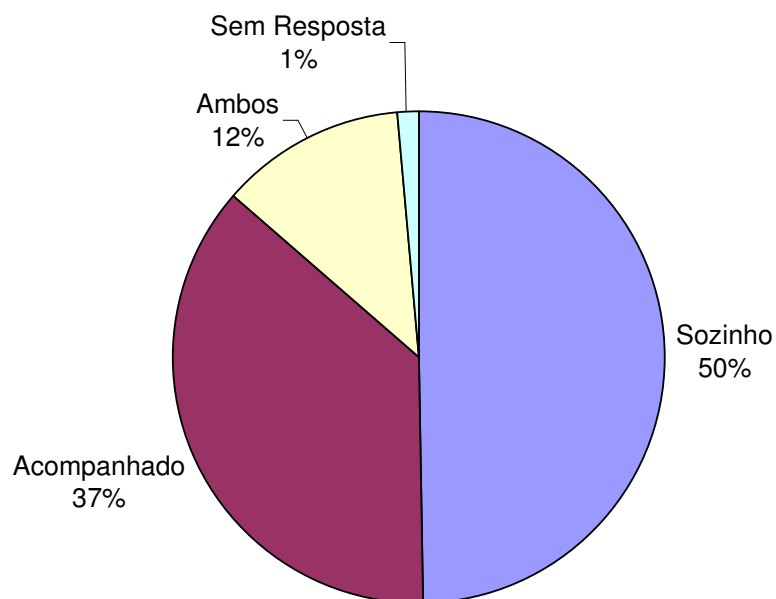


Gráfico 99 – Sexo Masculino: forma como assiste à TV
Organizado por Carolina Israel, 2010.

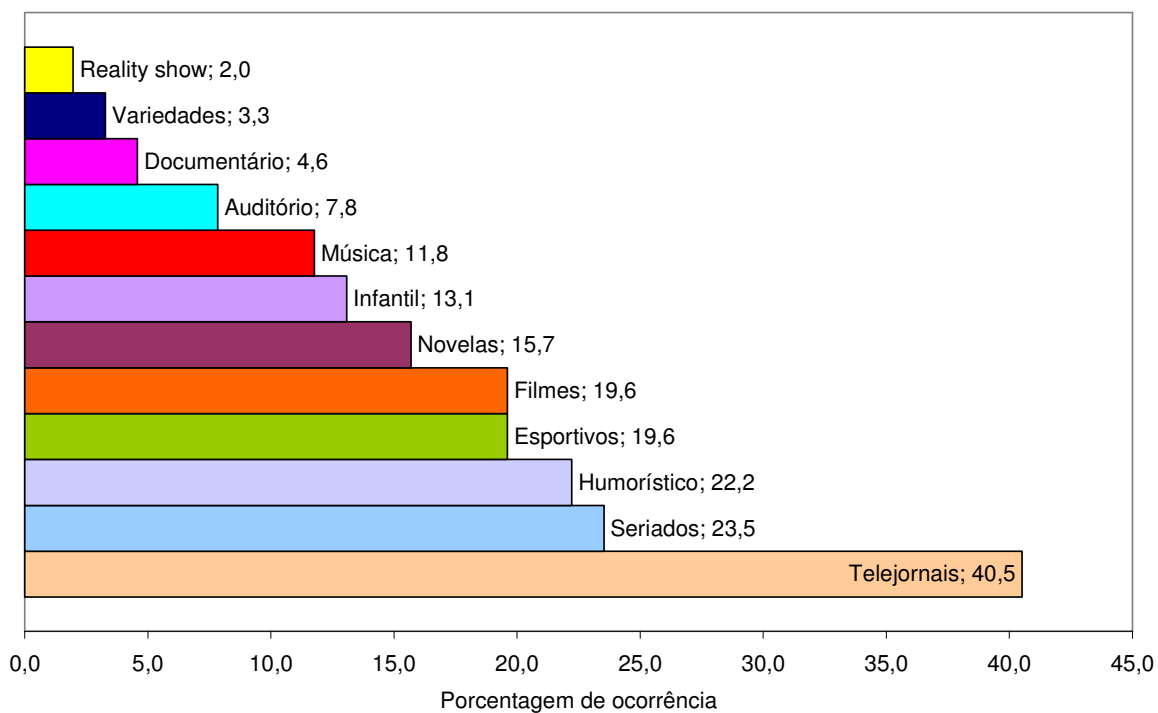


Gráfico 100 – Sexo Masculino: programas assistidos durante a semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

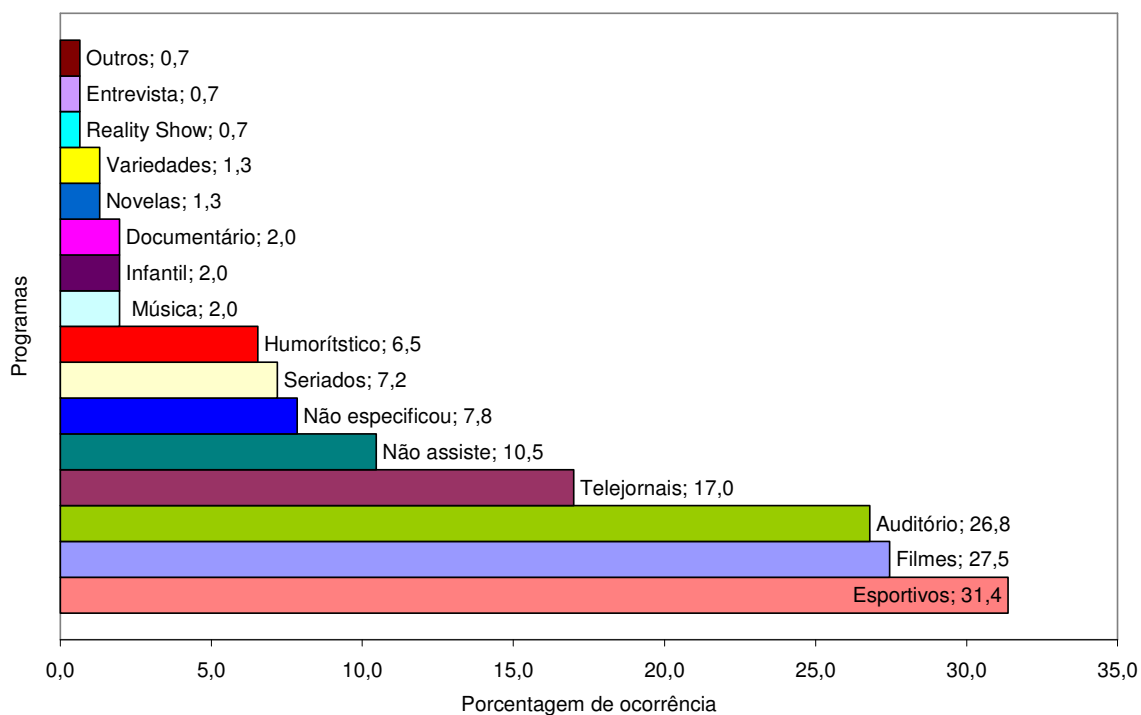


Gráfico 101 – Sexo Masculino: programas assistidos no final de semana
Organizado por Carolina Israel, 2010.

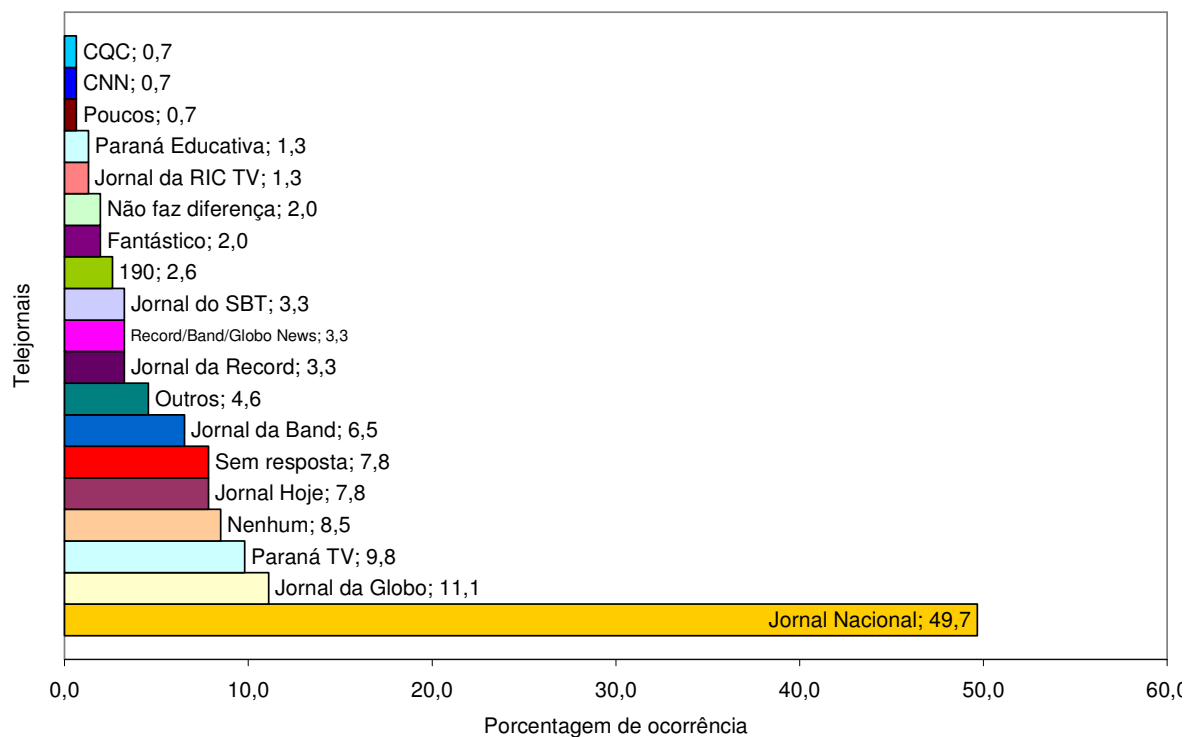


Gráfico 102 – Sexo Masculino: telejornais em que mais confia
Organizado por Carolina Israel, 2010.

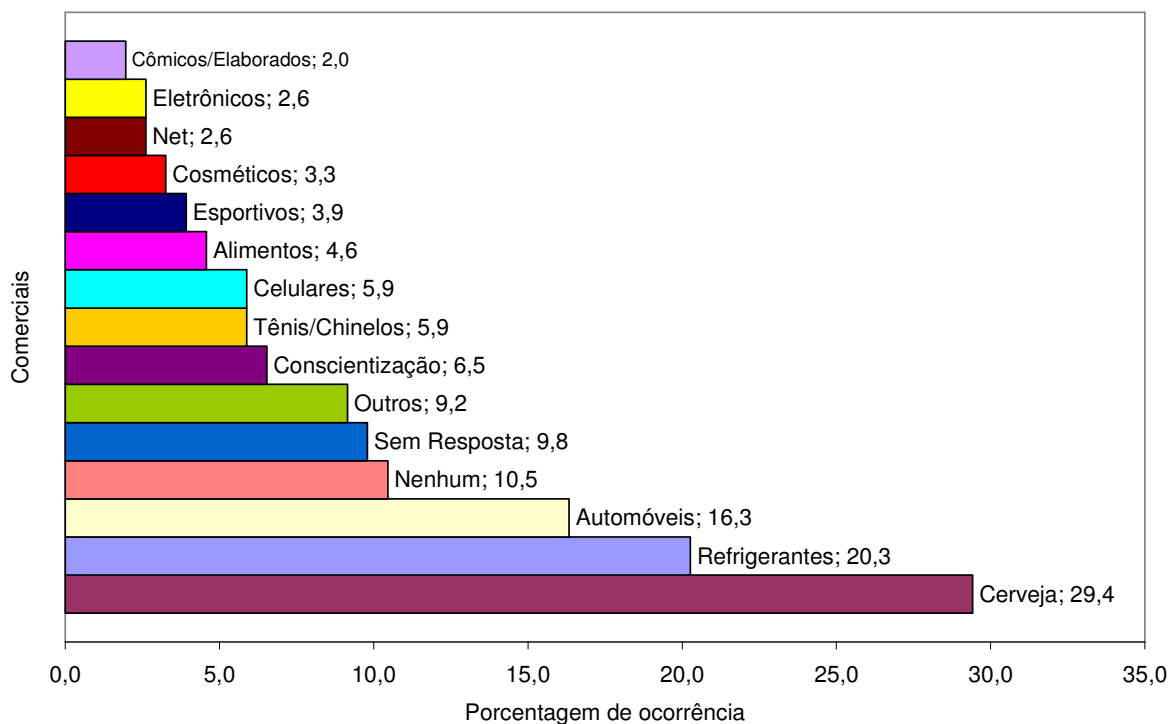


Gráfico 103 – Sexo Masculino: melhores comerciais televisivos
Organizado por Carolina Israel, 2010.

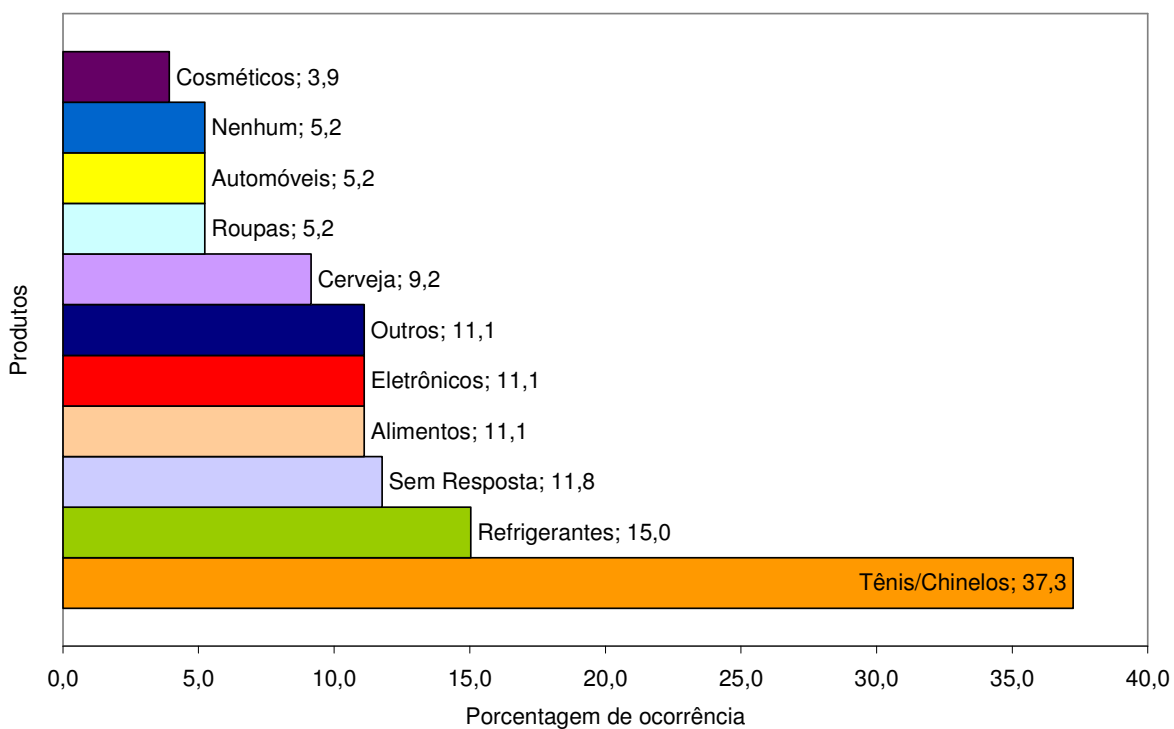


Gráfico 104 – Sexo Masculino: Produtos com os quais identificam-se
Organizado por Carolina Israel, 2010.

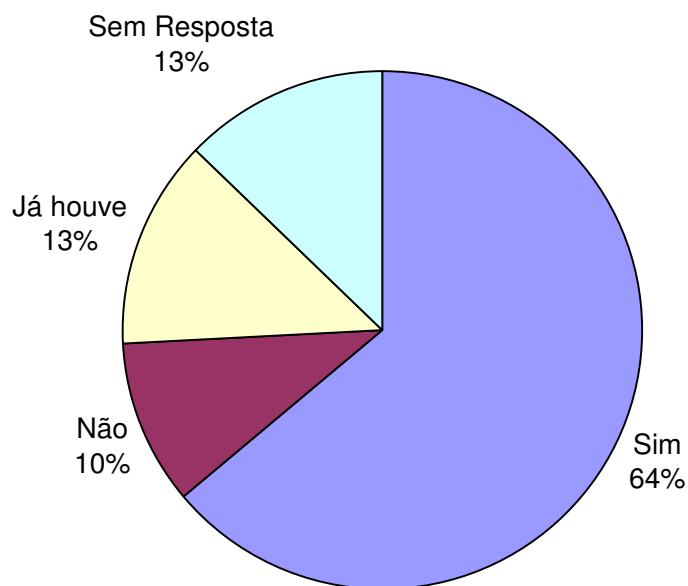


Gráfico 105 – Sexo Masculino: há comerciais televisivos dos produtos com os quais identifica-se?

Organizado por Carolina Israel, 2010.

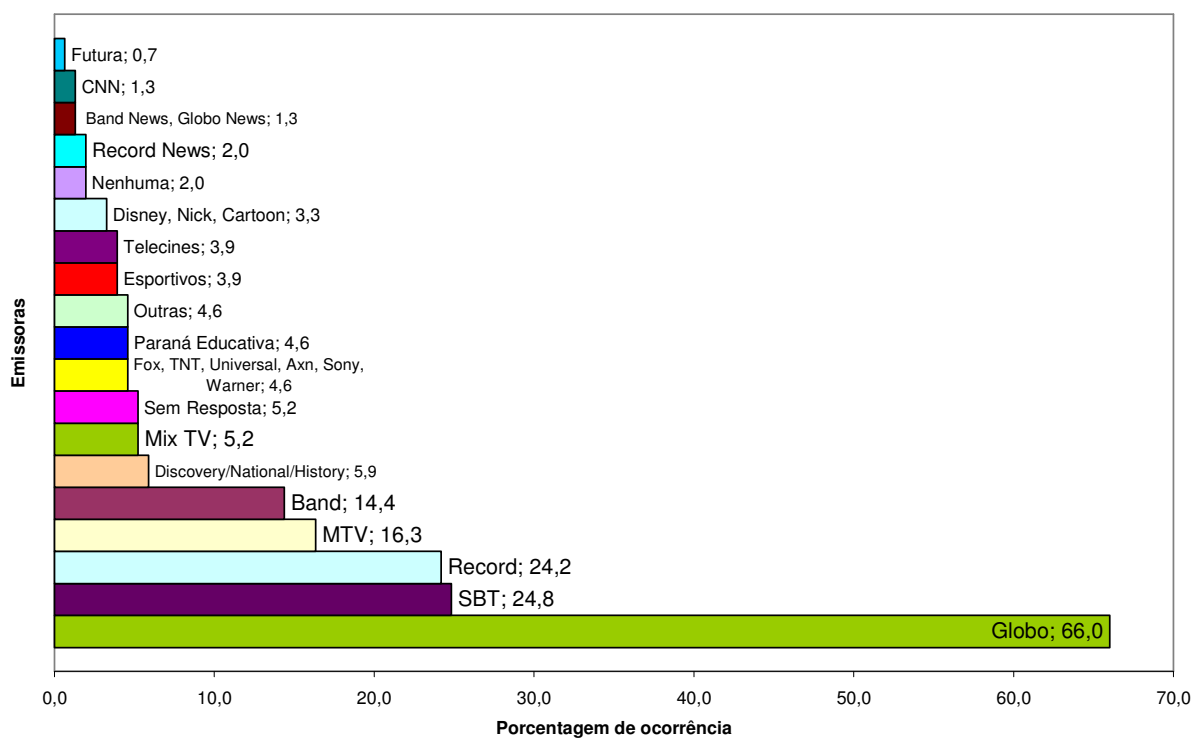


Gráfico 106 – Sexo Masculino: emissoras mais assistidas

Organizado por Carolina Israel, 2010.