



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Doutorado em Ciências Sociais

Maritza Adelaida López de la Roche

**Audiências infantis, capital escolar, mídia e representações
sociais**

Tese de Doutorado apresentada ao
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
para obtenção do Título de Doutor em
Ciências Sociais.

Orientador Prof. Dr. Renato Jose Pinto Ortiz

CAMPINAS, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
CECÍLIA NICOLAU – CRB8/3387 – BIBLIOTECA DO IFCH
UNICAMP

L881a López de la Roche, Maritza Adelaida, 1953-
Audiências infantis, capital escolar, mídia e
representações sociais / Maritza Adelaida López de la
Roche. -- Campinas, SP : [s. n.], 2012.

Orientador: Renato Ortiz.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Mídia. 2. Representações sociais. 3. Educação
de crianças. 4. Educação - Colômbia. I. Ortiz, Renato,
1947- II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de
Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informação para Biblioteca Digital

Título em Inglês: Child audiences, academic capital, media and social
representations

Palavras-chave em inglês:

Media

Social representations

Childhood education

Education - Colombia

Área de concentração: Ciências Sociais

Titulação: Doutor em Ciências Sociais

Banca examinadora:

Renato Ortiz [Orientador]

Valeriano Mendes Ferreira Costa

Fernando Antonio Lourenço

Laurindo Leal Filho

Maria da Graça Jacintho Setton

Data da defesa: 08-05-2012

Programa de Pós-Graduação: Ciências Sociais

Maritza Adelaida López de la Roche

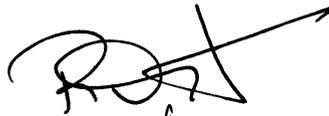
Audiências infantis, capital escolar, mídia e representações sociais

Tese de Doutorado em Ciências Sociais apresentada à Banca Examinadora no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Renato Ortiz.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 08/05/2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renato Jose Pinto Ortiz



Prof. Dr. Valeriano Mendes Ferreira Costa



Prof. Dr. Fernando Antonio Lourenço



Prof. Dr. Laurindo Leal Filho



Prof.^a. Dr.^a. Maria da Graça Jacintho Setton



Suplentes:

Prof. Dr. Edson Silva de Farias

Prof.^a. Dr.^a. Maria Filomena Gregori

Prof.^a. Dr.^a. Leila da Costa Ferreira

Errata

Onde consta "Maritza Adelaida López de la Roche" deve se ler: "Maritza Adelaida Lopez de la Roche".

Prof. Dr. Omar Ribeiro Inouéz
Matr. 28292-3
Coordenador da Comissão de Pós-Graduação
IFCH/UNICAMP

301-8-11

A mi madre, Fabio, María Clara, Ligia, Liliana, Edgar, Graciela y Paola, con quienes he compartido fines de año, migrañas, intenciones, burocracias, *slow food* y sucesivas cuarentenas de estudio. Saberes, pero también sabores. Mucho de lo que vino después de **La alegría de leer**.

Y a Juan Manuel, mi intrépido editor, quien cuando era chico me preguntó “cómo se llamaba el hermano de Durkheim”.

Este parece un mensaje en clave para atacar un campamento enemigo, pero no lo es.

Remedando a un anarquista contemporáneo siento que “Estudiar es una especie de duración”. En ello me han acompañado todos los afectos arriba citados, y celebro sus presencias.

AGRADECIMENTOS

A los niños y niñas cuyas miradas y voces alentaron este trabajo.

A Jesús Martín Barbero por ser a la vez instigador y entrañable y a Renato Ortiz por el privilegio que he tenido de estar en sus clases, estudiar sus escritos y recibir sus orientaciones. (Los defectos de la tesis son solo míos).

A los profesores de la UNICAMP Evelina Dagnino, Valeriano Costa, John Monteiro y Marcelo Ridenti.

Al personal administrativo de la UNICAMP, especialmente a María Rita Gandara y a la abogada de la Oficina de Extranjeros, Luciana Pacheco.

A los colegas que han sido valiosos interlocutores cara a cara, y que destaco en el texto, principalmente Guillermo Orozco, Jorge Huergo, David Buckingham y Virginia Nightingale. Y en Brasil a Nilda Jacks y Tânia Porto.

A Griselda Gómez, maestra quien con empeño imaginativo y de tiempo completo cultivó la disposición al esfuerzo en el trabajo intelectual y la dedicación por debajo de la superficie, a quienes tuvimos la suerte de que fuera nuestra profesora en la juventud.

A los colegas y estudiantes miembros de los dos equipos de trabajo de campo y a los educadores y directivos de las instituciones escolares que nos acogieron para realizarlo.

A COLCIENCIAS y al Programa de Investigaciones Académicas de la Comisión Nacional de Televisión de Colombia.

A la Universidad del Valle y a la Escuela de Comunicación Social, incluyendo a los colegas y directivos que han contribuido a varias gestiones universitarias para el doctorado, entre ellos María Cristina Tenorio, Martha de García e Ingrid Gómez.

A las traductoras y revisoras de estilo Paola Charry, Luciana Stanzani y Gecy Trancoso, con quienes una y otra vez miramos con lupa cada párrafo.

A mis amigos en Barão Geraldo Martha Fuentes, Carol Edwards, Osvaldo López, Chico Farías y Dona Vera.

Y, por supuesto, a las y los cómplices que han tenido algo qué ver con este trayecto: Patricia Téllez, Rocío Nieves, Stella Valencia, Irma Piedad Arango, Olguita Villa, Douglas Laing, Ana María Ochoa, Mario Rufer, Franklin Gil y Carlos Henrique de Siqueira.

CAMPO MINADO

“Seis días duraron los familiares de Liliana Marín
buscándola en las montañas de Palmira”.
El Tiempo, 29 de enero de 2008

Puedo ver la muchacha atravesando el monte,
escoger sabiamente los atajos
con la leve conciencia de su vientre crecido
y del peso del niño que carga entre los brazos.

Imagino la hierba, la rudeza impasible de la tierra
preñada de amenazas,
el silencio del cielo, donde quizá había pájaros,
el cansancio que alarga los minutos,
los pensamientos tibios y volátiles

Y luego el estallido, el estupor, el grito,

aquel descubrimiento

la atroz iridisciencia de la sangre

la mirada del niño sobre aquel amasijo
palpitante y dolido que aún quería ser madre
los días y las noches
el ruego y la agonía,
todo lo que la prensa relata y conjetura.

Quiero nombrar aquel escalofrío.

Entonces el poema,
como una flor inútil que entre el estiércol crece,
se quiebra, avergonzado.

Piedad Bonnet

RESUMO

A questão de fundo é o papel da mídia na distribuição do conhecimento social e na socialização política das crianças. O estudo, por um lado, nutre-se de teorias sociológicas clássicas (Durkheim, Weber, Tarde, Halbwachs) para analisar as relações entre os sujeitos, a mídia e os processos de construção da realidade. Por outro, incorpora a reflexão de cientistas sociais do século XX, sobre a convergência entre mídia e conhecimento. O objeto empírico são crianças de ensino básico na Colômbia -com posições sociais e capitais escolares diferenciados- submetidas à análise de Bourdieu sobre a correlação entre o lugar do sujeito na estrutura social, a educação e o gosto, neste caso referido às escolhas de programas da mídia. A fase 1 do trabalho de campo (2004-2005) avaliou o capital escolar de 6 grupos de meninos e meninas e descreveu seus consumos de mídia: participaram crianças urbanas de Bogotá e Cali; nesta última foram escolhidos escolares afro-Colombianos, já que é a cidade com a maior população afro-descendente. As crianças rurais pertencem ao Povo Indígena Guambiano, e a um pequeno povoado de afro-descendentes perto do Litoral Pacífico, Zaragoza. O trabalho explorou as representações sociais que as crianças construíram sobre a guerra, os refugiados internos e os governantes. Durante a fase 2 (2007-2008), estudaram-se as relações de três grupos de setores populares com os jornais de TV. Foram explorados os conhecimentos que eles tinham sobre personagens públicos e temas que apareceram frequentemente na mídia. Participaram escolares Guambianos rurais e urbanos de Bogotá e Puerto Tejada, um pequeno município do sudoeste do país, assentamento de antigos escravos. A pesquisa evidencia que -por trás da aparente homogeneidade dos consumos de programas da “cultura internacional popular”- tanto esses consumos quanto os processos de produção de significados pelas crianças são diferenciados em cada grupo analisado, como resultado da “mediação” exercida pelos capitais escolares desiguais. Da mesma forma, as características da escolarização, as identidades étnicas e a localização (urbana/ rural) afetam as “leituras” da realidade. A pesquisa revela também que a televisão e outros meios não têm eficiência por si só; demandam processos de intercâmbio lingüístico para exercerem sua influência na percepção da realidade ou na construção de conhecimentos pelas crianças.

Palavras-chave: Mídia, Representações sociais, Educação de crianças.

ABSTRACT

The objective of this study is the role that the media play in the distribution of knowledge and in children's political socialization. Primary school children in Colombia from widely different social and ethnic groups and academic capitals were the subjects of study. The research draws on classical sociological theory (Durkheim, Weber, Tarde and Halbwachs) in order to analyse the relationship between subjects, the media and the construction of reality. It also involves 20th century social scientists who deal with the rapport between media and knowledge. Based on Bourdieu analysis the enquiry focuses on the correspondence between the subject's position in the social structure, education and corresponding patterns of taste in the offerings of the media. The first period of field work (2004-2005) assessed the academic capital of six groups of children -girls and boys- and described their habits of media consumption. The groups studied included urban children in Bogotá and Cali. In Cali Afro-Colombian children were involved, since this is the city with the largest Afro-descendant population. Rural groups included children of the Guambiano indigenous people, and Afro-descendants in Zaragoza, a small village near the Pacific coast. The study identified their social representations of war, of internal refugees, and of *gobernantes*. The second period of field work (2007-2008) addressed the reception of TV news by three groups of children from low-income families in the Guambiano indigenous reservation, in Bogotá and in Puerto Tejada, a small town in South-western Colombia in an area where afro descendent slaves settled in the 19th century. Given the marked heterogeneity of the subjects in the study, and in spite of the apparent homogeneity of TV and media consumption by children, both the media consumption patterns and the interpretation of meaning by the various groups of children vary significantly as a result of the "mediations" exerted by their dissimilar economic, cultural and academic capitals. Also, the schooling characteristics, the children's ethnic identities, and their location (urban / rural) influence their "readings" of reality. In addition, the study strongly suggests that television and other media *per se* are not able to get meanings across to young audiences. Linguistic exchanges are required within the family, the school, the community or the peer groups, in order that the media can influence the construction of knowledge by children.

Key words: Media, Social Representations, Childhood education

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	19
<u>JUSTIFICATIVA</u>	29
<u>OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: SEU ALCANCE E INFLUÊNCIA</u>	32
<u>O CONTEXTO COLOMBIANO</u>	36
<u>O CONTEXTO MUNDIAL</u>	40
<u>MEDIAÇÕES</u>	45
<u>PARA QUE PESQUISAR “PÚBLICOS” OU “AUDIÊNCIAS”</u>	45
<u>CAPÍTULO 1:</u>	
<u>CATEGORIAS ANALÍTICAS DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA</u>	57
<u>HALBWACHS: PASSADO E PRESENTE</u>	57
<u>AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA TRADIÇÃO DURKHEIMIANA</u>	81
<u>A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE NA TRADIÇÃO WEBERIANA</u>	95
<u>CAPÍTULO 2:</u>	
<u>CULTURAS MIDIÁTICAS, CONHECIMENTO E POLÍTICA</u>	105
<u>A EXPERIÊNCIA “MIDIÁTICA” CONTEMPORÂNEA</u>	105
<u>EDUCAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO SOCIAL</u>	125
<u>INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA</u>	136
<u>CAPÍTULO 3:</u>	
<u>ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</u>	151

<u>PARTICIPANTES NAS DUAS FASES DO TRABALHO DE CAMPO</u>	154
<u>OS ESPAÇOS</u>	158
<u>OS ESTRATOS SOCIAIS</u>	170
<u>AS ETNIAS</u>	175
<u>AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E O CAPITAL ESCOLAR</u>	176
<u>A OFERTA DE TV NA COLÔMBIA</u>	187
<u>CAPÍTULO 4:</u>	
<u>ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</u>	203
<u>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA “GUERRA”</u>	204
<u>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS <i>DESPLAZADOS</i></u>	232
<u>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS “GOVERNANTES”</u>	236
<u>CAPÍTULO 5:</u>	
<u>OS CONTEXTOS DA RECEPÇÃO DA MÍDIA</u>	245
<u>CRIANÇAS E GÊNEROS INFORMATIVOS</u>	246
<u>OS MENINOS E AS MENINAS APRENDEM COM A TELEVISÃO?</u>	247
<u>A TELEVISÃO SOZINHA NÃO É UMA BOA INFORMADORA</u>	257
<u>CAPITAL ESCOLAR E CONSUMOS DIFERENCIADOS DE MEIOS</u>	260
<u>APRENDIZAGENS TRIVIAIS E DÉFICIT DE INFORMAÇÃO</u>	265
<u>CRIANÇAS AFRO-DESCENDENTES E INDÍGENAS</u>	270
<u>OS USOS DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO</u>	274
<u>O GÊNERO COMO MEDIADOR</u>	279
<u>CAPITAL ESCOLAR AMPLIADO E CAPITAL ECONÔMICO</u>	283

<u>CONCLUSÕES</u>	285
<u>DESCOBERTAS DO TRABALHO DE CAMPO</u>	286
<u>A ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS</u>	305
<u>A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA: INTELECTO E EMOÇÃO</u>	318
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	325
<u>APÊNDICE</u>	353

APRESENTAÇÃO

A conversa, mediadora primordial

O intercâmbio linguístico tem sido identificado, ao longo desta pesquisa, como um processo fundamental na constituição de significados pelas crianças:

*¿Quién le habla a quién? ¿Dónde? ¿Con qué frecuencia? ¿A propósito de qué?*¹

Elihu Katz tem feito uma releitura contemporânea do ensaio “La conversation”, escrito por Gabriel Tarde em 1899, destacando seu grande potencial explicativo para os processos de construção da opinião, que nos debates atuais corresponde ao que se denomina “recepção da mídia”². A tradução espanhola do artigo de Katz expressa que a conversa, segundo Tarde “... sirve de crisol para la opinión pública, determinando el sentido que tomarán los mensajes de los medios”³.

Gabriel Tarde escreveu:

*Par conversation, j’entends tout dialogue sans utilité directe et immédiate, où l’on parle surtout pour parler, par plaisir, par jeu, par politesse*⁴.

¹ Ao longo do texto desta tese as citações aparecem na língua da publicação usada como referência. As perguntas citadas correspondem ao artigo de Elihu Katz citado aqui, publicado em francês em 1993 e em espanhol em 1997.

² (KATZ, 1993/ 1997).

³ Em espanhol “crisol” significa “recipiente”: “Cavidad en la parte inferior de los hornos para recibir el metal fundido”, segundo o Dicionário da Real Academia Espanhola da Língua.

⁴ TARDE, G. **L’opinion et la foule**, Adamant Media Corporation, 2006. Facsimile da edição Alcan, Paris, 1901, p. 83.

Em termos contemporâneos, a conversa exerce uma função de “mediadora” na interpretação das mensagens dos textos, e na formação de consenso. Na perspectiva de Tarde, os meios de comunicação de massa somente têm uma débil influência⁵ direta sobre a opinião, salvo quando são retomados como temas de conversa. Katz insiste no caráter de interação da conversa. Este autor esclarece que não se trata dos “líderes de opinião” que “transmitiriam” suas leituras ou pontos de vista aos membros das redes interpessoais mais atentos aos meios, os quais – por sua vez – as redistribuiriam aos outros⁶. Bem pelo contrário, na perspectiva de Tarde, a imprensa, -e contemporaneamente os meios- não exercem uma influência direta (ou imediata), mas animam o programa das conversas. Sem as conversas os jornais “... n’exerceraient sur les esprits aucune action durable et profonde, ils seraient comme une corde vibrante sans table d’harmonie ”⁷.

Segundo Tarde, a influência exercida na situação cara a cara é a forma mais eficaz de influência. Katz acrescenta que os atributos não verbais da interação -os gestos, o tom, o encanto- são elementos importantes do processo de persuasão. A tese de Tarde equivale a sustentar que a conversa exerce um papel fundamental nos processos da política. Ainda acrescenta que a mediação dos diálogos das audiências dos meios teria incidência não somente sobre as ideias, mas também sobre a atuação social dos sujeitos e grupos. A opinião se forma com as conversas privadas, mas transforma-se em um conjunto de ideias relativas aos problemas públicos:

⁵ Uso o término “influência”, sobre o qual, desde o começo destaco como a alternativa à categoria de “efeitos” diretos de cunho behaviorista. A palavra “influência” me permite reconhecer a hegemonia dos meios, ou seja, que a ação deles não pode ser negada. Não obstante, também me permite re-situar a relação textos-leitores na perspectiva das “mediações”.

⁶ Katz explica que ele foi aluno de Lazarsfeld, e que entre a metade dos anos 40 e dos anos 50, esse autor se interessou pelo texto de Tarde para estudar o papel da influência interpessoal na formação da opinião e na tomada de decisões. Poder-se-ia substituir “opinião” por “representações sociais” ou “significados”.

⁷ *Table d’harmonie* equivale a “caixa de ressonância”. TARDE, Gabriel. **Op. Cit**, p. 83.

“...il est essentiel aussi que chacune de ces personnes ait une conscience plus ou moins nette de la similitude des jugements qu’elle porte avec les jugements des autres”⁸.

O ponto principal desse ensaio, para meu estudo, é a construção de sentido como um processo intersubjetivo. O próprio Katz expressa que a teoria de Tarde estava menos distante de Durkheim do que se supõe, ao aceitar a existência de uma opinião dominante no seio de opiniões competitivas, a qual se explicaria pela difusão massiva e rápida da opinião através da mídia e das redes interpessoais. A tese de Tarde tem também a implicação metodológica de que serve para identificar a unidade de análise, direcionando-se mais ao grupo que ao indivíduo; e nesta perspectiva, deduz-se que uma das estratégias de trabalho pedagógico com os grupos tem de ser a conversa.

Pensadores, linguistas e cientistas sociais têm assumido a comunicação interpessoal como objeto de análise ou reflexão. Manuel Castells (2009) nos lembra, mais uma vez, que ela é a ação fundamental da atividade humana e, em consequência, a mudança dos processos de comunicação constitui de fato uma profunda transformação social. Atualmente temos um espaço híbrido de conversações que combinam interação face a face, *online* e sem fios. Ao mesmo tempo, existe uma crescente população que participa em novas maneiras de se comunicar que a tecnologia oferece. Castells e outros pesquisadores examinam uma "cultura da mobilidade" das novas gerações, com base em redes de crianças, adolescentes e jovens e seus pares, com autonomia, com sua própria língua e valores, conectividade ubíqua e redes auto-organizadas de práticas sociais compartilhadas. Os mais novos têm uma maior capacidade de adotar, adaptar, utilizar e inovar com as tecnologias de comunicação, pois eles as utilizam mais frequentemente, melhor e mais rapidamente. Então revelam usos potenciais dessas tecnologias. Como resultado, os jovens estabelecem tendências que influenciam o comportamento das pessoas de todas as idades. Os usuários mais inovadores das tecnologias de comunicação sem fio são crianças, adolescentes e jovens que não têm competências técnicas especializadas. É

⁸ TARDE, Gabriel. **Op. Cit**, p. 68.

preciso levar em conta os rearranjos que estas tecnologias representam para os padrões de autoridade entre crianças, jovens e adultos na família, na escola e no emprego, e as novas formas de interagir que acontecem na sociedade. (CASTELLS et al., 2007). No contexto da América Latina a antropóloga Rosalía Winocur deu a seu livro publicado em 2010 o título de **Robinson Crusoe ya tiene celular**, para demonstrar não somente a centralidade desta nova tecnologia na vida dos mais jovens, mas os usos da comunicação sem fios em situações inéditas, não previstos pelos seus criadores, nem pelos fabricantes.

Várias perguntas devem ser então colocadas: Como é reconstituída a esfera pública quando estão tendo acesso a ela atores sociais cada vez mais novos? De que maneiras esses novos atores redefinem os limites entre o privado e o público através das redes sociais onde eles exibem e compartilham a vida pessoal mas ao mesmo tempo refletem e fazem piadas sobre alguns dos acontecimentos mais importantes para uma cidade ou um país? Quem está falando com quem, se o mundo tornou-se pequeno para as relações humanas e o menino não conversa com sua irmã ou seu vizinho, mas com um residente do outro lado do planeta? Como abordar o estudo dessas novas conversas construídas com uma abundância de procedimentos e recursos, que misturam vídeo, multimídia, áudio, vídeo games e novos códigos escritos, semelhantes aos orais? Como aproveitar criativamente a sinergia entre a educação e o entretenimento, pois o computador pessoal e a “navegação” representam, para as crianças e adolescentes, um elemento muito forte de jogo, inclusive nos casos em que os utilizam para o trabalho escolar?

Qual o papel dos professores, que enfrentam um currículo informal desenhado por corporações globais que organizam o consumo e a mídia? (APPLE, KENWAY e SINGH, 2005). Os meios e a cultura de consumo definem e redefinem diferenças geracionais. Podemos falar hoje em “culturas do gosto” cultivadas para se afastar dos adultos. Os meios configuram *target audiences* com características específicas: os *toddlers*, os *tweens*, os *kidults* e os *adultescents* (BUCKINGHAM, 2006). Neste cenário transformado, quais são

as formas de promover a conversa entre as gerações? Precisamos abordar a questão do “prazer”, mas segundo as definições de nossos alunos, -crianças e jovens-, sem esvanecer o tema do “poder”, a dimensão política da distribuição do conhecimento. A escola tem de desafiar a hegemonia do circuito meios-consumo como sistema simbólico e como *way of life* (KENWAY e BULLEN, 2005). No entanto, a educação deve exercitar a interpretação reflexiva, a “agência” e a “cidadania”, sem aniquilar o prazer que grupos particulares experimentam a través da “cultura internacional popular”. ¿De que maneiras podem ser ativadas a experiência, os conhecimentos e a pesquisa dos professores, com o propósito de responder às novas situações e demandas? ¿Em nossas sociedades periféricas qual a função da escola na redução da desigualdade, chamada de *digital divide*?

Uma boa parte desta tese nutriu-se dos diálogos, alguns planejados e outros espontâneos, que tenho mantido com crianças de ensino básico durante mais de 10 anos, antes e durante este trabalho. Além do mais, a tese é fruto dos encontros e intercâmbios de ideias, e dos estímulos de colegas da América Latina que têm se ocupado do estudo de processos culturais e da comunicação massiva, principalmente Jesús Martín Barbero, Renato Ortiz, Guillermo Orozco, Jorge Huergo, Valerio Fuenzalida, Martín Hopenhayn, Nilda Jacks e Tânia Porto. Também tenho dialogado com outros pesquisadores da tradição anglo-saxônica sobre recepção e audiências, especialmente David Buckingham e Virginia Nightingale. Preparar e concluir este trabalho significou para mim trilhar vários caminhos intelectuais, com as dificuldades das mudanças de lugar mas também com as satisfações: a imersão nas ciências sociais, após minha graduação em literatura e meu mestrado em processos de comunicação massiva e educação.

O primeiro Capítulo apresenta as principais teorias sociológicas que nutriram a pesquisa. Analiso o conceito de “representações sociais”, de influência durkheimiana. Paralelamente recorro à obra de Weber, já que, embora configure outra tradição sociológica, seus conceitos sobre a centralidade do significado na constituição da ordem

social e o reconhecimento de que a ação está dotada de sentido podem ser identificados como um antecedente importante dentro do conjunto heterogêneo de disciplinas e linhas de pensamento que se preocupam com a organicidade entre a ordem simbólica e a estrutura de uma sociedade. Ainda que Maurice Halbwachs, da tradição francesa, suceda a Durkheim e a Weber na cronologia da produção das teorias sociológicas, ele aparece primeiro no capítulo, pois quis destacar que sua obra sobre a memória coletiva tem me permitido reconhecer um traço primordial das representações sociais: a dupla função de construir o presente e também o passado.

Retomo uma metáfora de Jesús Martín Barbero: tenho avançado com um “mapa noturno” que me obrigou a várias digressões e a retomar algumas teorias sociológicas clássicas. Sintetizando este trabalho, diria que se trata de um estudo das representações sociais, à luz do que sobre elas - e sobre os processos de construção de significados - pensaram e escreveram uns poucos sociólogos no período inicial da Sociologia, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX: Durkheim, Mauss, Tarde, Weber, Halbwachs, e inclusive Schütz. Seus textos me fizeram ver que, nessas obras, pode ser encontrado um substrato para análises de fenômenos contemporâneos e que serve para pensar sociedades atuais, em cuja estruturação, os sistemas de meios de comunicação cumprem um papel primordial. O conceito de “representação social” é então central para este estudo, levando em consideração a reflexão sobre ele e os métodos empíricos dos autores europeus que, a partir dos anos 60, retomaram-no da teoria clássica: Serge Moscovici, Denise Jodelet, Wolfgang Wagner, Jean Claude Abric, Claude Flament, Michel-Louis Rouquette, e Pascal Moliner.

Ao longo deste trabalho, procedeu-se a um diálogo entre as teorias sociológicas clássicas e as teorias de sociólogos, antropólogos e outros estudiosos dos processos culturais e da comunicação massiva que escreveram sua obra na segunda metade do século XX e no início do século XXI. Embora representem tradições acadêmicas diferenciadas,

considero necessário recorrer às contribuições de cada um deles. Por um lado, para alguns, os sociólogos do período clássico são uma das fontes de seu trabalho. Atualizam “velhos” debates sobre a relação entre o sujeito e a estrutura, a construção dos significados socialmente compartilhados e a correspondência entre “sentido” e “ação”, redefinindo-os à luz de elementos característicos das sociedades contemporâneas. Por outro lado, a maioria deles retoma formulações e categorias sociológicas de Pierre Bourdieu básicas para este estudo, de tal forma que foi possível rastrear afinidades analíticas entre os trabalhos de vários dos autores citados, que examinam as funções da mídia na produção de significado no mundo contemporâneo.

O Capítulo 2 elabora uma reflexão sobre audiências, culturas midiáticas, educação e política. O Capítulo 3 apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa. O Capítulo 4 oferece os resultados do trabalho de campo, no que se refere às representações sociais que as crianças constroem sobre “a guerra”, “os *desplazados*” -refugiados internos- e “os governantes”, que foram indagadas empiricamente, com uma série de técnicas⁹. No Capítulo 4, descreve-se como se diferenciam as representações sociais de cada grupo. No Capítulo 5 se contextualiza a informação apresentada no quarto e são propostos elementos explicativos. Concentra-se nos consumos de meios infantis, dentro de um contexto mais amplo de seus usos do tempo livre. Inclui também uma análise das relações das crianças com os gêneros informativos e seus conhecimentos sobre alguns temas que foram selecionados para a indagação, por terem sido objeto de atenção dos meios durante cada uma das fases de trabalho de campo. Oferece-se um conjunto de dados empíricos necessários para explicar as diversas representações sociais que as crianças constroem.

Tanto o Capítulo 5 quanto o estudo identificam os processos de distribuição diferenciada do conhecimento, nos quais as crianças estão localizadas, no cenário de relações de poder e desigualdade. Isto equivale a analisar o capital escolar das crianças

⁹ O termo *desplazado* não tem um correspondente em português no sentido que é utilizado na Colômbia: deslocamento forçado de pessoas em decorrência dos atores armados.

participantes, no contexto de suas modalidades de acesso ou exclusão social das formas de produção, armazenamento e distribuição do conhecimento na sociedade colombiana. Leva-se em consideração a segmentação sociocultural das audiências infantis dos meios massivos e outras tecnologias de comunicação, já que as crianças são consumidores diferenciados de meios e de produtos ou serviços dos meios. Estes últimos são agências importantes na distribuição do conhecimento social.

É necessário colocar que as culturas infantis e os sujeitos são abordados aqui não somente como reprodutores culturais, mas como atores sociais que desenvolvem variados graus de habilidade e distintas maneiras de relacionar-se com a cultura hegemônica e os “menus” de programas, representações sociais e narrativas que a mídia coloca em oferta. É preciso identificar os significados que as crianças “produzem”, não somente o que “reproduzem” a partir do que veem, leem, ouvem ou recebem dos meios e os circuitos eletrônicos. Ressalto que a pesquisa propõe examinar a “influência” dos meios de comunicação nas leituras da realidade das crianças, avaliando a referida influência dentro de um conjunto de “mediações” que intervém no processo de construção da realidade, e entre elas dá especial atenção à mediação exercida pelo “capital escolar”. É necessário clarificar aqui que o uso da palavra “influência” ao longo deste estudo refere-se à relação mídia-audiências infantis como um processo de longo prazo, afastando-se do modelo dos efeitos behavioristas de tipo imitativo, que têm sido o objeto do “pânico moral”¹⁰.

No trabalho de campo, participaram 9 grupos de crianças, de acordo com categorias socioculturais estabelecidas pela pesquisa, as quais se explicam na parte referente ao

¹⁰ A reflexão adiantada sobre “mediações” tem se beneficiado dos debates recentes sobre esta categoria. Foram apresentadas no número monográfico da revista espanhola **Anthropos** nº 219, 2008, dedicado à obra de Jesús Martín Barbero. No reexame das mediações participaram Bruno Olivier, Guillermo Orozco e Renato Ortiz, entre outros. Sobre a crítica do termo “efeitos” ver BUCKINGHAM, David (1996), capítulos 4, 5 e 6.

método, no Capítulo 3. Incluíram-se grupos urbanos e grupos rurais de diferentes classes sociais¹¹ e também crianças de um povo indígena e crianças afro-colombianas. O trabalho empírico desenvolveu-se em duas fases: na primeira, durante 2004-2005, foram envolvidas crianças de 8 a 10 anos, e na segunda, durante 2007-2008, as crianças foram divididas em dois grupos: um de 7 a 9 anos e o outro de 10 a 12.

A segunda fase do trabalho de campo foi levada a cabo, porque se considerou necessário aprofundar em alguns aspectos determinados do estudo. Esta segunda fase foi realizada com grupos de crianças diferentes da primeira, por dificuldades de ordem prática. Apesar do anterior, manteve-se a intenção de dar continuidade entre a fase 1 e a fase 2 no que diz respeito aos objetivos da pesquisa. Na fase 2 trabalhou-se somente com setores populares.

O trabalho busca introduzir um eixo de reflexão sobre as diferentes identidades étnicas que fazem parte da Colômbia e como estão associadas a características socioculturais singulares. Interessa explorar como o ser membro de uma comunidade étnica caracteriza as percepções das crianças sobre elas mesmas e sobre a sociedade da qual fazem parte, apesar de que em condições de exclusão social e de discriminação simbólica.

Sobre a conformação dos grupos de crianças, é importante esclarecer que não se elegeram nem combatentes nem vítimas de *desplazamiento forzado*¹². Somente as crianças

¹¹ Apesar de que se utilize a categoria de “classe social” ao longo do estudo ver-se-á que, detendo-nos na realidade empírica, há que se reconhecer a necessidade de subdividi-la em outras várias definições, não somente referidas à renda de uma família, mas também a sua história de relação ou não com a cultura erudita. Por outro lado, no estudo de uma sociedade como a colombiana não são equivalentes, em quanto a uma possível definição de “classe”, um menino de uma reserva indígena e um menino de pais trabalhadores urbanos. Foi utilizada a estratificação socio-económica estabelecida pelo Estado. Ver Capítulo 3.

¹² Deslocamento forçado.

rurais, as duas comunidades participantes que estão localizadas no campo – uma afro-colombiana e a outra indígena – moram em territórios onde alguns combates têm ocorrido nas proximidades. Este estudo evitou qualquer lance de sensacionalismo que pudesse situar os informantes ou as descobertas do trabalho em uma categoria de personagens ou fatos com características “excepcionais” dentro do conjunto da população. Pelo contrário, buscou-se que as crianças participantes no estudo fossem pessoas comuns que se inteiram do conflito armado pelos meios de comunicação, como a maioria dos habitantes das cidades colombianas.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa começou pela exploração das representações sociais da “guerra”, dos *desplazados* e dos “governantes” a partir da construção feita por grupos específicos de crianças, e buscou analisar o quanto os meios de comunicação, em especial a televisão, contribuem para dar forma a tais representações.

Foi possível identificar na fala das crianças determinados elementos que permitem estabelecer relações entre imagens/discursos da mídia e as representações sociais que elas constroem. O estudo segue duas agendas: a investigativa e a política. A primeira reconhece que todo processo de busca responde à necessidade de compreender, ainda que parcialmente, um fenômeno determinado da vida social. A pesquisa indaga algumas das condições sociais nas quais os menores constroem ou adotam certas ideias sobre a realidade: Como consideram “a guerra”, sob o contexto contemporâneo de conflito armado interno? Como as crianças definem as identidades de outros grupos sociais dos quais não pertencem? Neste sentido, como configuram seus significados sobre os “governantes” e sobre os *desplazados* ou refugiados internos?

Interessa explorar como e por que alguns meninos e meninas têm a capacidade de elaborar representações dos outros e dos fatos que sejam complexas e com matizes, ou -ao contrário- estereotipadas e convencionais. Por que alguns meninos, seja pela concepção formada de seus colegas de aula ou por sua percepção de pobreza e riqueza, demonstram uma tendência ao juízo simplificado sobre pessoas ou processos do seu convívio? Por que outras crianças têm desenvolvido a percepção e análise de determinados aspectos da realidade por intermédio de raciocínios e representações menos cômodas e menos preto no branco ou de forma mais complexa?

Uma das razões que me motiva a persistir nesta pesquisa é que o estudo das representações sociais das novas gerações inclui questões políticas e éticas. Embora tratem de uma exploração sobre guerra, governantes e *desplazados*, estas palavras remetem às

concepções sobre a sociedade como um todo. Distintas comunidades têm diferentes ideias sobre o que seja uma vida digna, os diferentes grupos ou setores sociais imaginam variados tipos de sociedade. Quais bens não materiais desejam as crianças? Quais valores atribuem a determinados processos e práticas sociais? São perguntas que, de forma implícita ou explícita, os meninos e as meninas respondem com base em suas experiências vividas. Paralelamente inter-relacionam o vivido com seus aprendizados, por meio de uma gama de textos e hipertextos: os dramas televisivos, as músicas de rádio, os videogames, os blogs e até os cadernos escolares com “top models” na capa, mostrando os atributos físicos legitimados pela estética das cirurgias.

A maior parte dos aprendizados importantes sobre aspectos relativos à política ocorre antes da adolescência. Temos de ampliar o que se considera “político”, de tal forma que caibam nesta categoria também questões pertencentes ao reino aparentemente inocente das vidas diárias e comuns das pessoas e grupos sociais¹³. É relevante questionar se as crianças participam da configuração de representações hegemônicas, que mantêm a ordem social legitimada ou, pelo contrário, podem contribuir para construir representações que poderíamos considerar mais flexíveis e “permeáveis” a transformações nas estruturas sociais, ou a novas formas de atuação social. Quanto podem as crianças abrir-se às transformações que estão acontecendo nas identidades e comportamentos masculinos e femininos? Por que existem algumas crianças mais prontas a aceitar e colocar em prática novas formas de agir, ou seja, mudanças, recentes, no modo de ser mulher ou homem, pai e mãe, dentro dos grupos com os quais convivem? Como as crianças observam-se a si mesmas, como membros de seu grupo familiar, mas também fazendo parte de sua cidade ou seu país? Que noções da sociedade e de seus conflitos têm as crianças, e o que imaginam que poderia causar mudanças e interações desejáveis em sua comunidade? A pergunta de fundo é: como se transformam as representações sociais e as práticas?¹⁴

¹³ BUCKINGHAM, David (2000, Capítulo 2).

¹⁴ Apesar das mudanças nas representações sociais ser uma questão que ultrapassa os limites deste estudo, é pertinente mencioná-la; portanto, será retomada no Capítulo 1.

As motivações políticas da pesquisa estão expressas ao longo do texto da tese. Cabe ressaltar, que não se trata da política dos partidos e das corporações do Estado, mas da política que têm a ver com as interações entre os diversos grupos que vivemos na Colômbia atual. A construção de significados faz parte da classificação que se produz na sociedade, um processo que asigna lugares particulares às diferentes categorias de pessoas. A possibilidade de estabelecer novas relações sociais precisa da criação e do uso de novos significados durante as conversas cotidianas.

Os meios imiscuem-se obstinadamente nas vidas e nas conversas das novas gerações. Este trabalho reconhece que a cultura midiática, a cultura de consumo e a cultura escolar atuam hoje dentro de cenários compartilhados: o lar, a sala de aula, a rua, o *shopping*.... Os processos de construção dos significados, dos gostos e dos valores, - saturados pelas imagens e mercadorias-, regem a constituição das identidades dos grupos e dos indivíduos. Muitas crianças colocam a escola às margens de suas aspirações e interesses.

Não obstante as grandes mudanças tecnológicas os padrões de injustiça e desigualdade na sociedade colombiana persistem. A maioria das crianças permanece distante dos bens da educação e da cultura. A política tem a ver com os propósitos e métodos da escola, numa época de fronteiras sutis entre educação, *entertainment*, publicidade e consumo (KENWAY e BULLEN, 2001). A compreensão cultural e social dos diferentes grupos de crianças e adolescentes que moram na Colômbia deve nutrir o que ensinamos e como ensinamos. Esta pesquisa envolve tais questões e se preocupa com as formas de trabalho pedagógico que provocam a socialização política das novas gerações, valendo-se de diversos meios, textos e gêneros - inovadores e densos - mesmo se validarmos a “cultura internacional popular” como o pano de fundo (ORTIZ, 1994).

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: SEU ALCANCE E INFLUÊNCIA

Hoje é difícil livrar-se da música homogeneizada pela equalização³, da onipresença das telas e dos inúmeros rostos do mundo *light*. Também, não dá para escapar das fofocas inseridas nos produtos midiáticos de gêneros informativos. Sejam os telejornais transmitidos a cada noite ou a revista colombiana *Semana* (similar à brasileira **Veja**) que por alguns meses, do ano de 2003, foi distribuída com uma publicação adicional: “el privilegio de recibir totalmente gratis su revista **Gran Hermano Semana**”, que cobria tudo que era relacionado ao formato transnacional do **Big Brother**. Na Colômbia, onde naquele período e até 2008 só um jornal, **El Tiempo**, circulava nacionalmente, o “privilégio” citado era uma caricatura burlesca que confirmava a falta de informação documentada, rigorosa, e por que não gratuita, sobre assuntos de interesse público¹⁵. Mas, esta carência não preocupa aos agentes de marketing, nem à maioria das empresas patrocinadoras, dos editores e dos jornalistas empregados pelas revistas triviais. Qual o lugar que ocupa a mídia – imagens e discursos – nas representações sociais que interiorizam ou constroem as crianças?

Um programa de televisão transmitido em 2006 pode ser o indicador emblemático da “cultura internacional popular” dentro da qual se situa uma maioria significativa de crianças na Colômbia. Trata-se do **Fator XS**, *reality* - concurso para cantores “calouros” de 8 a 15 anos. A convocação pública nacional para procurar os participantes e os *ratings* da transmissão ao vivo foram tão exitosos que a RCN, canal privado de TV que produziu o programa, lançou uma segunda edição em julho de 2007. Apesar de já ser uma verdade óbvia que a esfera de artes populares (música, canto, dança, atuação, espetáculo) tenha se tornado um componente importante das vidas de setores majoritários da população - em idades cada vez menores - não deixa de surpreender que mesmo crianças provenientes de zonas rurais saibam dançar os ritmos populares, como a música da Costa Caribe colombiana, *reguetón*, *rock* ou *pop*; e que saibam usar o microfone, desenvolvendo, assim,

¹⁵ **El Espectador**, o outro jornal nacional tornou-se uma publicação semanal durante 2001-2008 por motivos económicos.

uma espécie de “carisma” para relacionar-se com o público presente no estúdio de TV, e de destrezas corporais para mover-se dentro de um cenário. O *show business* e seus produtos derivados, e principalmente a televisão, têm propiciado habilidades especiais: competências linguísticas orais e uma apropriação das habilidades musicais e cinéticas enumeradas.

Por outro lado, os desejos das crianças que esperaram longas horas na fila para se submeter à prova do canal de TV RCN estão colocados no campo e nas práticas dos meios de comunicação comerciais. Sair na televisão, ser visto, e conseguir o prestígio simbólico ao participar de um concurso como este oferece muitas satisfações, tanto para as crianças que foram escolhidas para participar, como para seus familiares. Pais e mães entrevistados pela televisão têm oferecido expressiva evidência do anterior. Neste caso, os problemas a considerar não são o consumo de determinados produtos da mídia, nem as horas que crianças ficam sentadas frente às telas, quaisquer que sejam. O que está em jogo são as aspirações das crianças aos modelos de identidade e de atuação social que têm sido configurados pelo espetáculo midiático produzido pelo mercado.

Outro aspecto relacionado com as indústrias culturais, com a mídia e com o consumo, corresponde ao predomínio das situações de luta com seus objetos bélicos, em uma alta proporção de narrativas audiovisuais desenhadas para as crianças atualmente: nem os relatos dos filmes, nem a iconografia das séries televisionadas escapam às sequências de agressão entre dois grupos. Antes o enorme gato Tom e o pequeno Jerry. Agora em escala interplanetária, as disputas entre atrativos terráqueos sexuais e mutantes andróginos, todos com o aparato sofisticado da tecnologia, como o robô Wall-e. Além disso, pouco importa que os personagens sejam coloridos exemplares do reino animal em 3D ao estilo do peixinho Nemo, da simpática rata habitante de um fino restaurante parisiense no filme **Ratatouille**, ou do Po, um [panda](#) que sonha em ser um grande lutador de [kung fu](#). Hollywood reúne estes, ao redor da inevitável narrativa de bons e maus, em segmentos de luta e perseguição, tal como os filmes de detetives ou as aventuras de traficantes em um país exótico. Perguntou-me, preocupada, se as reiteradas imagens de ataque e contra-ataque entre indivíduos e grupos conseguem influenciar as ideias que as crianças têm sobre

as relações interpessoais, ou sobre os tipos de sentimentos que movem os seres humanos ao contato com os outros.

Por sua vez, o advento do fluxo das informações implica em novas práticas, e também em perguntas inéditas. Hoje se formam agrupamentos humanos distintos dos já existentes e laços sociais entre as crianças diferentes dos que se criavam com outro tipo de jogos e atividades coletivas anteriores à disponibilidade dessas tecnologias. A Internet oferece, às crianças, acesso sem precedentes a materiais produzidos para um público adulto, e a temas tabus como ocultismo, morte, cadáveres, suicídio, explosivos, bombas e satanismo. Novas formas de prestígio simbólico se estabelecem entre crianças e adolescentes nas escolas contemporâneas, quando as habilidades relacionadas com Internet e os videogames outorgam status entre seus companheiros ao estudante que domine tais técnicas¹⁶. Ou seja, os significados vigentes e os objetos valorizados estão associados aos circuitos de mídia, de consumo e das inovações tecnológicas. Joshua Meyrowitz escreveu em 1985 que a TV desvelou os temas que os adultos mantinham entre bastidores, dos quais nos esforçávamos em proteger as crianças. Afirmação que se pode fazer hoje para a Internet.

Finaliza-se esta parte que se refere especialmente aos meios de comunicação com outra indagação: Os significados e objetos (heróis, relatos, jogos, alimentos, tecnologias disponíveis e as imagens de si mesmo) que são desejáveis e que constituem para certos grupos de crianças um repertório comum de diálogos e de atividades, em que medida e de que modo são oferecidos pela publicidade e pelos meios eletrônicos, e em grande proporção comprados como mercadorias? Tal preocupação exige analisar o dado de que o mundinho *light* das indústrias culturais populares não acolhe unicamente as crianças que conseguem aparecer nas telas como aspirantes a artistas *pop*: os meios massivos, parte do mercado e do consumo, são hoje importantes sistemas onicompreensivos de sentido e envolvem a grande maioria da população infantil.

¹⁶ NIGHTINGALE, Virginia (2000).

É importante para alguns garotos e garotas vestir e mostrar uma determinada roupa, ou sapatos de certa marca, mas o mesmo entusiasmo eles não demonstram por algumas tradições culturais que ainda se praticam em suas famílias ou nas de seus vizinhos. Ter participado em alguns rituais de celebração, na comunidade indígena Guambiana na Colômbia, tem me permitido observar entre um grande número de crianças e adolescentes o uso popularizado de camisetas e jeans iguais aos que se usam nas cidades, combinados com trajes de suas vestimentas tradicionais. Também tenho presenciado -na praça do mercado- a compra e o consumo de música e vídeos provenientes das indústrias culturais transnacionais, externas à cultura do povo indígena aludido. Se a filiação étnica ou religiosa, moral, escolar e familiar ofereciam antes guias confiáveis para crescer e viver, agora elas operam em simultaneidade com os ideais de comportamento ou de "superação" dos comerciais de desodorantes ou de cosméticos, e com frequência estas propostas têm maior força para definir os sentimentos e modos de agir de crianças, adolescentes e jovens que as advertências dos adultos ou as regras sobre o que é aceitável em sua comunidade ou grupo social.

As bonecas “Barbies” são um caso ilustrativo das relações entre meios de comunicação, consumo de brinquedos e representações sociais da beleza e o êxito. Meninas de setores populares de Cali, Colômbia, que têm e desfrutam destas bonecas, as descrevem como “mulheres bonitas, com muita roupa, um namorado atrativo, e invejadas por outras mulheres menos bonitas”. Simultaneamente estas meninas expressaram que “o mundo é das bonitas”, e que “ser rico sempre será melhor do que ser pobre”.¹⁷ O exemplo citado revela as articulações entre representações sociais, consumo de meios, escolha de brinquedos e jogos, e também explicam algo sobre os estilos de vida desejáveis para algumas crianças.

Já começa a colocar-se aqui esta reflexão: Tentar uma explicação sobre valores dados a diferentes objetos e práticas sociais, e como estes se expressam, tanto nos discursos como em algumas das atividades cotidianas das crianças seria pertinente para construir uma

¹⁷ OLAVE, Lizeth Johanna (2002).

descrição e interpretação de quais ideais de vida definem cada grupo social, e como se vive em cada uma das comunidades examinadas. Apesar do trabalho focar somente as ideias que têm os menores sobre a guerra e os *desplazados*, e sobre os governantes, suas representações sociais devem ser identificadas e interpretadas no contexto mais amplo e complexo das culturas nas quais estão inseridas as crianças¹⁸.

O CONTEXTO COLOMBIANO

A base dos argumentos até aqui apresentados torna evidente que a pesquisa também tem sido motivada por condições históricas e sociopolíticas particulares da Colômbia. Um dos fatos que tem estimulado minha curiosidade por mapear como se formam e legitimam as representações, tem sido observar - nos anos recentes - o fenômeno das polarizações sociais, que possivelmente pareçam mais evidentes a consequência do conflito armado interno. Refiro-me às noções simplificadoras e maniqueístas com as quais se caracteriza tanto a guerrilha como o governo, e mesmo o conflito armado, dependendo da ideologia do sujeito que fala. As guerrilhas e seus simpatizantes justificam as violações aos direitos humanos; por sua vez, os seguidores da posição de não negociar com os grupos armados, mas de atacar mais forte militarmente, defendem a linha dura e suas análises não levam em consideração nem as complexidades dos acontecimentos colombianos nos últimos 50 anos, nem as anomalias como a corrupção, ou a longa história de acúmulo de riqueza pelas elites. Diante da intensificação do conflito armado, muita gente parece tranquilizar-se, apontando a guerrilha como causa direta de todos os males do país: desde o sentimento de insegurança cotidiana e o número elevado de mortos semanais, até a incerteza econômica, o desemprego, ou o abandono do campo pelo Estado.

No início de 2002 no massacre de Bojayá, em um povoado da área Pacífica

¹⁸ Sobre o tema são relevantes os seguintes trabalhos: BRÉE, Joël. **Los niños, el consumo y el marketing**. Barcelona: Paidós, 1995. (Edição original: **Les enfants, la consommation et le marketing**. Paris : Presses Universitaires de France, 1993); KENWAY, Jane ; BULLEN, Elizabeth. **Consuming Children**. Education. Entertainment. Advertising, Great Britain: Open University , 2001.

colombiana, até então desconhecido, morreram mais de 100 pessoas, incluídas mulheres e crianças, por causa dos explosivos jogados pela guerrilha dentro de uma igreja onde tratavam de proteger-se. As pessoas ficaram ali escondidas e aterrorizadas durante toda a noite, sem água nem alimentos, e sem dormir, à espera que cessasse o fogo. Em fevereiro de 2003, também a guerrilha explodiu vários andares de um elegante clube privado de Bogotá, El Nogal. O segundo evento foi muito mais destacado pelos meios, e dedicaram-lhe extensas horas na televisão e em páginas impressas, tanto com dados dos desastres materiais, como deram destaque às pessoas que foram vítimas do atentado. Parecia que alguns cidadãos - urbanos, ilustrados, com boas maneiras e bons recursos - "valem" mais que os outros: camponeses, ignorantes, e, além disso, negros. Os sucessos do clube deveriam gerar um duelo nacional. Os outros mortos, anônimos, aparentemente não sensibilizaram ninguém, nem os meios de comunicação se ocuparam de identificar individualmente as pessoas feridas ou as que perderam suas vidas. Não nos contaram quem eles eram, mas sim tiveram bastante cuidado de fazê-lo no outro caso.

Estes dois fatos permitem refletir sobre nossas formas de perceber e a possibilidade de comover-nos com a dor dos outros, dependendo, às vezes, da possibilidade de que nos possam alcançar perigos similares. Quais são, neste contexto colombiano, nossas representações da "guerra", nossa valorização da "tranquilidade" ou do "doloroso" e quais são os aprendizados que construímos com nossos filhos para enfrentar estas circunstâncias, tanto com relação aos conteúdos mentais como às formas de comportar-nos e de circular pelo país? Em um território, no qual o conflito armado tem feito migrar pessoas de seus lugares de origem e imobilizado a outros em suas casas. Norbert Lechner (1990) explicou que no Cone Sul não se compreendeu o sentido da "democracia" até que aperceberam-se das transformações na vida cotidiana que a ditadura começou a produzir. “¿Cuál es la responsabilidad de cada sujeto y cada sociedad en la manera en la que el trauma le retorna, y de lo cual se queja?” escreveu uma psicanalista colombiana quando ocorreram os eventos do Club El Nogal citados acima¹⁹.

¹⁹ Astrid Alvarez, em email, 7 de fevereiro de 2002.

Que discernimento têm as crianças sobre o conflito? Que elementos de juízo e quais elementos emocionais estão sendo subministrados pelos jornais de TV diários, para que os meninos e as meninas se interessem pela história recente do país, mais além das narrativas de luta e perseguição entre exército e guerrilheiros, que parecem com os dos filmes televisivos de ação, mas que não lhes oferecem informação apropriada para começar a analisar a sociedade colombiana?²⁰. Relaciono com uma pergunta específica as inquietudes formuladas aqui sobre os processos mediante os quais as crianças formam suas representações sociais: Como nós colombianos poderíamos contribuir para conseguir uma sociedade mais dialógica, atenta a considerar as opiniões dos outros, respeitosa das diferenças, e também disposta a aplicar-se aos processos cuidadosos e documentados de análise da realidade social? Talvez falar dos “colombianos” soe atrasado em um momento quando a globalização é um tema do qual não podem se esquivar os geógrafos nem os economistas, nem os analistas de processos culturais. Apesar disto, perguntamos que características específicas adquirem aqui certos assuntos (como a administração das cidades, as atuações dos políticos, o papel da mulher ou a existência da desigualdade social) - nas mentes de nossas crianças - de grupos socioculturais diferenciados, e entre eles os habitantes de áreas rurais, e os membros de grupos étnicos específicos como os povos indígenas e os afro-descendentes.

As crianças colombianas estão rodeadas de diversas formas e em diferentes graus por fenômenos como o medo diante da insegurança da rua e de outros espaços públicos; pela ameaça à vida deles ou as de seus familiares pela guerra interna, e em muitos casos pela violência dentro de suas próprias famílias²¹. Uma grande maioria sofre a exclusão social de direitos elementares como a moradia, a saúde ou a educação, incluindo as crianças de grupos indígenas e afro-colombianos que suportam também um alto grau de discriminação e de invisibilidade social. Por isto insisto em falar de crianças

²⁰ Sobre a cobertura do conflito armado pelos telejornais colombianos LÓPEZ (2002).

²¹ Os tipos de problemas que enfrentam as crianças na Colômbia aparecem documentados em LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza et al. (2000).

“colombianas”, para tratar de dar uma forte âncora histórica social a esta indagação, na medida em que nossas crianças – os que não pertencem às classes médias e altas das cidades, nem às famílias dos setores universitários e intelectuais – se distinguem radicalmente de crianças como os noruegueses, australianos ou qualquer outro grupo de participantes de um estado de bem estar. Além disso, na Colômbia, um número grande de crianças padece do *desplazamiento*, situação que não pode ser ignorada nem pela intensidade do drama humano, nem pela gravidade do problema social que engloba.

Em situações sociais como a colombiana, evidenciam-se mais fortemente as contradições no tratamento que uma sociedade dá à infância: enquanto o Estado e o mercado promovem publicidade a favor dos meninos e das meninas, eles e elas padecem a rua, o trabalho infantil, a guerra, a prostituição, as substâncias psicoativas, a pornografia, e o turismo sexual. Virginia Gutiérrez de Pineda (1975), pesquisadora pioneira sobre as famílias colombianas, colocou sua preocupação pela família como foco de violência social. Já se mencionou que a televisão "desvelou" os temas que os adultos se esforçavam em resguardar das crianças. No entanto, no caso colombiano, como em outras sociedades da América Latina, a violência real que as crianças de alguns grupos sociais experimentam cotidianamente é muito mais intensa que a que mostram as telas da TV ou os videogames. O imaginário social das classes médias urbanas assume que as crianças são frágeis e vulneráveis para realizar certas atividades, ou para suportar determinadas situações. Mas, de fato, uma proporção alta de crianças na Colômbia participa das violências transmitidas pela televisão ficcional e noticiosa, incluindo os exemplos de traições e assassinatos, de agressões físicas e psicológicas, de doenças mentais e de patologias sociais que os relatos televisivos exibem.

Como escreveu o mexicano Jorge González, “...en una sociedad doméstica con una muy débil sociedad civil, el principal medio de metabolización de la vida colectiva además de la religión se volvió la televisión”²². Na Colômbia, a oferta de televisão infantil não

²² **Comunicar**. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación n 30,2008,

consegue superar a dicotomia entre a suposta responsabilidade do Estado e a irresponsabilidade da empresa privada. Adotam-se políticas culturais que invertem os fundos prioritariamente em um só canal público com programação infantil - Señal Colombia - que no projeto governamental é o “politicamente correto”, enquanto os meninos e meninas consomem muitas horas de *fast food* televisivo precário nos horários nobres das televisões comerciais²³.

O CONTEXTO MUNDIAL

Perguntar-nos sobre as ideias e imagens que têm as crianças da realidade, sem dúvida implica, também, a interrogação sobre que formas adquirem tais ideias nas atuais condições da geopolítica mundial. Os eventos de 11 de setembro de 2001, a ofensiva militar de Bush e seu *slogan* bélico de “War on Terror”, junto com o desconhecimento por parte de vários estados das instâncias reguladoras supranacionais, questionaram tanto os cenários como os atores e as formas de fazer política. E – não menos importante – os imaginários que temos tido sobre o poder, a guerra, os países do Primeiro Mundo e os periféricos, e sobre valores como a solidariedade e a defesa dos direitos humanos. As transmissões televisionadas -algumas em directo- dos sucessos citados têm contribuído para dar novas formas aos imaginários aludidos. Por outro lado, o termo “terrorismo” contém particulares significados na Colômbia contemporânea. Tanto “globalização” como “terrorismo” devem ser analisados à luz das condições de exclusão a que algumas nações e certos setores sociais dentro de determinados países têm sido submetidos, por causa da inovação tecnológica em grande escala, paralela ao corporativismo econômico.

Tem-se dito insistentemente que a globalização -real e imaginada- coloniza as mentes dos habitantes do planeta, os quais aparentemente já não pensam por si mesmos em

p.45.

²³ Em 2005, participei de uma equipe de trabalho que fez uma análise da TV infantil na Colômbia nos aspectos de políticas, produção, pesquisa e participação cidadã.

relação unicamente com o lugar onde estão parados, mas inseridos em um cenário global. No entanto, e já se tem rastreado isto em trabalhos anteriores, os sujeitos constroem noções *diferenciadas* do espaço no qual se situam, dependendo de sua experiência real de relação com os lugares onde transcorre sua vida e, e também de suas percepções do espaço através da racionalização, como ocorre quando um menino desenha um mapa ou quando se comunica com um interlocutor distante, em um “chat”²⁴.

Os meninos não são telespectadores contumazes nem usuais dos telejornais da TV, como será analisado mais adiante. No entanto, também se observará que as informações dos noticiários chegam a eles independente do nível de concentração, mesmo vendo ou apenas ouvindo sem atenção, ou por meio das conversas com os adultos de sua convivência. O contexto internacional não pode ser desconsiderado na medida em que, na América Latina, estamos submetidos às agências internacionais de notícias, aos fluxos de informação de corporações transnacionais, à “visibilidade” predominante que os jornais colombianos dão a determinados países, ignorando outros. Além disso, há que se contemplar o fato de que as sociedades urbanas contemporâneas estão recebendo uma oferta de informação tão intensa, que é difícil para qualquer cidadão o ideal de manter-se “informado” e – mais importante ainda – o poder examinar com distanciamento crítico as diferentes fontes e textos disponíveis²⁵.

²⁴ LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza (2000).

²⁵ GITLIN, Todd (2005).

MEDIAÇÕES

A mediação, na teoria de Jesús Martín Barbero, é “un proceso estructurante que configura y reconfigura la interacción de los miembros del público con la televisión, así como la creación del sentido dado por el público a esta interacción”. (OLIVIER, 2008)²⁶. Aborda-se no decurso deste trabalho, e em sua complexidade, a intervenção dos meios de comunicação e suas mensagens nas representações sociais que internalizam ou constroem os meninos e as meninas. Mas não a partir da noção dos "efeitos" ou "o impacto". Desde uma outra perspectiva conceitual, assumem-se a televisão, os videojogos ou Internet como uma das várias mediações através das quais os meninos e meninas realizam sua construção social da realidade. Isto quer dizer que o trabalho indaga sobre as formas como outras mediações (o gênero, a classe social, a educação familiar, a localização geográfica ou pertencer a uma crença religiosa, a determinada etnia ou a grupos culturais específicos) por sua vez influenciam as "leituras" que as crianças fazem das mensagens dos meios, e também seus comportamentos sociais. Neste tecido de mediações que interagem, é pertinente colocar: Como se entrelaçam os valores dos adultos e os das crianças? Com quem dialogam as crianças? Como e em quais ocasiões e lugares acontecem suas conversas e interações? Que responsabilidade cabe aos adultos ao definirem as representações sociais dos menores? Qual o papel da escola em formar alunos capazes de transformar as práticas que traduzem as representações naturalizadas?

Na literatura internacional e latinoamericana, tem-se questionado tanto a perspectiva dos “efeitos” fundamentada sobre a onipotência dos meios e a passividade do espectador (Halloran, 1970; Orozco, 1991), assim como também o que tem sido criticado como a “democracia semiótica” condenando a polissemia suposta por Fiske (1987), segundo o qual

²⁶ Nestes termos, define a categoria Bruno Ollivier, em uma publicação já citada, que faz uma análise retrospectiva da obra de Martín Barbero: OLLIVIER, Bruno, Medios y mediaciones. **Revista Anthropos** n 219. Jesús Martín Barbero, Comunicación y culturas en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos, 2008.

o receptor criativamente impugna os conteúdos dos meios, e faz variadas “leituras” que nada têm a ver com a intenção do emissor. A oposição entre “efeitos” e “atividade do receptor” está longe de ter sido resolvida. Esta pesquisa toma como referência-chave a formulação de Martín Barbero em 1987. No livro **De los medios a las mediaciones**, ele reconheceu os fatores que intervêm nas leituras e respostas dos sujeitos às mensagens dos meios, e os denominou “mediações”, especificando que nunca acontece uma relação de causa-efeito entre o meio e o espectador, e que o sujeito constrói interpretações desde seu particular lugar sociocultural. Tal formulação, que marcou uma reviravolta nos enfoques comunicacionais da América Latina, apresenta indubitavelmente afinidades com similares relocalizações introduzidas na literatura internacional pela Escola de Estudos Culturais de Birmingham, o chamado “enfoque culturalista”. Particularmente, o trabalho de Stuart Hall sobre como o sujeito “decodifica” as mensagens (1973), e a formulação de Graham Murdock referida a que os processos de comunicação midiática se realizam em circuitos localizados de relações sociais, interações cotidianas, e filiações particulares tais como classe ou religião. Voltando ao contexto de América Latina, foram trabalhos empíricos pioneiros com o enfoque de “mediações” os de Guillermo Orozco (1991).

Este estudo se inscreve dentro dos enfoques das mediações e do culturalista, e adota metodologias qualitativas. Cronologicamente situa-se na linha de trabalhos sobre recepção da mídia, uma das tendências da pesquisa em Comunicação Social na América Latina desde os anos 80 e 90, que no Brasil tem sido documentada por ESCOSTEGUY e JACKS (2005). Distancia-se dos estudos de orientação funcionalista e quantitativas que ainda se fazem nas empresas de mídia e em alguns setores acadêmicos, e inclusive em algumas oficinas e agências governamentais, e que seguem duas linhas: uma sobre preferências de consumo de meios, e a segunda sobre hábitos ou modos de ver TV, ouvir rádio, no lar (horários, companhia, etc). Apesar de que nos anos 90 incrementou-se na Colômbia o número de monografias e estudos sobre infância e meios de comunicação, a maioria adotou a perspectiva funcionalista citada. Algumas monografias universitárias de bom nível

acadêmico enfocaram-se nos conteúdos dos programas que se oferecem às crianças²⁷.

Nesta pesquisa indagam-se os significados que elaboram as crianças assumindo “a influência” que sobre esses significados exercem os meios, mas reconhecendo também que outros agentes e agências sociais modelam suas interpretações. Isto requer outras formas de pesquisar que não se esgotam nas enquetes e nos dados quantitativos. Além disso, a atenção não se concentra nos meios de comunicação, mas nos sujeitos-audiências, e em como eles elaboram e expressam suas representações da realidade. Apesar de que na América Latina, desde a metade dos anos 80 se produziu este tipo de estudos -Fuenzalida, Orozco, Barrios, Alfaro-, não há na Colômbia uma trajetória de pesquisa empírica consolidada que com esta perspectiva tenha abordado as relações entre as audiências infantis e os meios.

Em consequência, situo a pesquisa **Los niños como audiencias** (LÓPEZ DE LA ROCHE et al, 2000), antecedente imediato deste projeto, como um trabalho prévio que, na Colômbia, começou a propor o estudo das relações das crianças com os meios como uma atividade de produção de sentido desde o lugar sociocultural da criança, e não como mera reprodução. Esta pesquisa dá continuidade a tal perspectiva, na qual as audiências não são concebidas como entidades abstratas cujos modos de resposta às mensagens devam medir-se e quantificar-se. Continuar-se-á a tendência da pesquisa acadêmica contemporânea que aborda as audiências como lugares de produção de sentidos socialmente relevantes. (NIGHTINGALE, 1999), (OROZCO, 2006), (JACKS, 2008).

²⁷ Em 2005 foram resenhadas por Maritza López 27 pesquisas realizadas na Colômbia entre 1998 e 2005. A resenha foi preparada para o movimento “Compromisso nacional tv de qualidade para a infância na colômbia”, e intitulada “Sondeo sobre investigación relativa a televisión-infancia y adolescencia”. Existe um documento que foi publicado na Internet durante 2005-2006.

Guillermo Orozco tem lembrado que “mediación no viene de medios sino que tiene otras procedencias, no estrictamente lingüísticas, de las cuales y quizá la más importante, es la cultura, otra la tecnología y otra la misma comunicación”²⁸. Renato Ortiz afirma que o conceito de “mediações” não corresponde simplesmente à “recepção”, mas que “se aplica a processos e universos diversos”. Segundo sua colocação, as mediações equivalem à “diversidade” e se contrapõe à “homogeneidade”²⁹. Para este estudo, que no trabalho de campo interagiu com distintos grupos socioculturais, a atenção à diversidade como categoria analítica é essencial.

PARA QUE PESQUISAR “PÚBLICOS” OU “AUDIÊNCIAS”

Pelo fato de ser uma pesquisa construída sobre o problema da influência dos meios na produção de significados esta tese aborda as seguintes questões:

- O que são as audiências, incluindo o tópico de como foi desenvolvido o trabalho empírico desta pesquisa³⁰.
- Como a “mídia” é uma das mediações dos tipos de significados que constroem os diferentes grupos sociais. O problema da influência da mídia e das tecnologias situa-se no centro desta questão.
- Como as audiências realizam consumos diferenciados de meios. Aqui está implícito o debate entre cultura erudita e cultura popular, articulado à questão do capital escolar familiar e do capital escolar de cada criança³¹.

²⁸ OROZCO, Guillermo, La mediación de J. Martín Barbero. In: Revista **Anthropos n 219**. Jesús Martín Barbero, Comunicación y culturas en América Latina. Barcelona, 2008.

²⁹ ORTIZ, Renato (2008) Caminos de la mediación. In: **Revista Anthropos n 219**. Jesús Martín Barbero, Comunicación y culturas en América Latina. Barcelona, 2008, p.132-135.

³⁰ Os procedimentos de pesquisa aparecem no Capítulo 3.

³¹ Estes tópicos são abordados no Capítulo 5.

As “audiências” são grupos sociais dentro dos quais se elaboram significados e também práticas expressivas de vários tipos: linguísticas, estéticas, técnicas e políticas, e onde se gestam também mudanças tecnoculturais. Daí o sentido e a utilidade social que podem ter a reflexão e as ações que envolvem os setores da população - e também grupos construídos analiticamente- que se denominam “audiências” ou “públicos”. Na sequência serão revisadas algumas definições destas categorias, assinalando o tipo de enfoque conceitual implícito. É relevante para esta pesquisa examinar o problema da *recepção* da mídia porque se trata de uma indagação sobre os processos de construção de significados que têm lugar precisamente através do encontro entre leitores e textos.³²

³² Guillermo Orozco enfatiza a importância da pesquisa sobre audiências no Prefácio da revista *Comunicar* nº 30 (2008). Esta parte da tese tem permitido revisar as principais posturas teórico-metodológicas com relação a dois aspectos: 1) as diferentes definições de “audiências”/ “públicos” e 2) no que tem consistido a pesquisa empírica deles. Tomaram-se como textos fundamentais para a leitura ou releitura, os seguintes trabalhos que cito em ordem de publicação: LINDLOF, Thomas R. (Ed.). **Natural Audiences. Qualitative Research of Media Uses and Effects**, 1987; MORLEY, David. **Television Audiences and Cultural Studies**, 1992; **Recepción Televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio**, 1991; DAYAN, Daniel. **En busca del público. Recepción, televisión, medios**, 1993/1997; Jensen Klaus e Jankowski Nicholas (Eds.). **Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas**, 1991/1993; ANG, Ien. The Nature of the Audience. In: **Questioning the Media**, 1995; NIGHTINGALE, Virginia. **El estudio de las audiencias**, 1996/1999. Também desta autora os dois artigos citados na Bibliografia, “The Cultural Revolution in Audience Research” e “Contemporary Audiences: Publics, Markets, Communities and Fans”, publicados em 2003; SAINTOUT, Florencia, **Los estudios de recepción en América Latina**, 1998; OROZCO, Guillermo. Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina, **Cátedra UNESCO**, 2001; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JACKS, Nilda. **Comunicação e Recepção**, 2005; JACKS, Nilda (Coord.) MENEZES Daiane, PIEDRAS, Elisa. **Méios e audiências. A emergência dos estudos de recepção no Brasil**, 2008;

Na publicação **Hermès 11/12 À la recherche du public** (1993)³³ editada por Daniel Dayan, investigador de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, ele assinalou que os debates sobre a recepção implicam valores ideológicos e posições diferenciadas sobre o papel do pesquisador. Também colocou que tais debates propõem metáforas díspares sobre o público, como os extremos dos “espectadores vítimas” e “os espectadores resistentes”. Dayan tem enfatizado que com a aparição do “leitor empírico” foi questionado o estatuto de verdade da análise textual, que pretendia dar conta de todo o processo comunicativo; em consequência, nos anos 80 e 90 se multiplicaram os estudos sobre a recepção, especialmente os caracterizados pela orientação hermenêutico-etnográfica. Dayan insistiu que é preciso reavaliar o encontro texto-leitor em um contexto específico já que tal encontro não ocorre no vazio: está dominado por estruturas de poder, e os públicos já de fato estão determinados por condições socioculturais e históricas. Ao mesmo tempo, o texto tem sido “pré-construído” por uma série de instituições. Esta posição pode situar-se dentro da denominada “perspectiva culturalista”.

No artigo “The Cultural Revolution in Audience Research” (2003) de Virginia Nightingale, pesquisadora australiana da Universidade de Western Sydney, a preocupação sobre o status dos participantes na pesquisa e também a inserção do pesquisador em ativismo político em favor de determinados setores da audiência, são questões centrais na agenda de pesquisa, além de constituir decisões éticas primordiais. Apesar de que Nightingale repassa e avalia criticamente uma série de enfoques da pesquisa acadêmica anglo-saxônica sobre as audiências, destaca dois modelos que têm exercido considerável influência: o funcionalista instrumental, e a orientação culturalista já aludida. A segunda está associada a uma teoria social que organiza o estudo das audiências baseando-se em uma definição do contexto ou lugar social dentro do qual o processo de comunicação ocorre. Esta perspectiva assume a audiência como um espaço ou contexto sociocultural. Nightingale cita a formulação de Graham Murdock referindo-se a que os processos de comunicação midiática se realizam em circuitos localizados de relações sociais, interações

³³ Tradução em espanhol publicada por Gedisa: **En busca del público**, 1997.

cotidianas, e filiações particulares tais como classe ou religião; também inclui a noção de “subcultura” como pertinente. Murdock propõe partir do “social *setting*” e não de estatísticas relativas aos agregados de indivíduos. A perspectiva culturalista, assinala Nightingale, permite retomar para a pesquisa de audiências várias disciplinas e métodos das ciências humanas e sociais, e também teorias relevantes sobre processos culturais.

Em outro texto de Virginia Nightingale, “Contemporary Television Audiences: Publics, Markets, Communities and Fans” (2004), são analisadas quatro “definições” de “audiências”, referidas a quatro tipos de vínculos nos quais os indivíduos/ grupos se envolvem ao consumir meios:

- Relações com *os textos* (leitores ou espectadores);
- Relações com *as empresas comerciais* dos meios (destinatárias de seu *packaging* ou clientes contabilizados com a modalidade de *ratings*);
- Relações com *o sistema geral de meios* (cidadãos com potencial para expressar e solicitar cumprimento de direitos)
- Relações com *a pesquisa acadêmica* (enquanto objeto de estudo).

Nightingale insiste na perspectiva culturalista, ou seja, a articulação dos processos de comunicação midiática com o tipo de análise cultural mencionado acima, baseado em uma localização dos sujeitos/ grupos dentro dos ordenamentos socioculturais de sua sociedade. Esta opção permite examinar a capacidade da audiência para exercer a função de “agência cultural”. Em consequência, não somente constitui uma perspectiva frutífera como exercício investigativo, mas é também politicamente significativa:

Audiences can now be appreciated as places where things happen: identity is developed; cultural meanings are shared; new ideas are generated. In other words, audience describes the places where the most constructive and crucial reproduction of culture, meanings and ideas occurs.

Declara que o estudo das audiências encontra sua justificativa na medida em que exploremos a possibilidade de “empoderamento” e ação por parte delas: “The most

important reason for researching media audiences is to explore the scope for audience action. For this reason I have chosen to focus this discussion of audiences on their power and agency”.

Desde 1991, em seu livro **Desperately Seeking the Audience** Ien Ang, pesquisadora chinesa que também trabalha na Austrália, tinha assinalado que o uso da etnografia pode promover que as audiências transformem seu silêncio e sejam tomadas em consideração como participantes sociais tanto pela própria pesquisa, como pelos produtores de programas e pelos organismos que formulam políticas culturais e comunicativas. Com uma perspectiva similar, Nightingale destaca a importância do estudo de audiências que constituem setores subalternos na sociedade, entre eles os grupos com características étnico-culturais particulares. No entanto, a partir de um lado aparentemente contrário, previne-nos sobre a pouca atenção que a pesquisa culturalista tem dado a um fenômeno como os “fãs” dos circuitos midiáticos comerciais³⁴.

Pesquisar as audiências implica explorar os processos de interpretação e de construção de significados mediante os quais os meninos e as meninas dão sentido ao que leem, veem e escutam através de determinados meios de comunicação. Trata-se de indagar o que obtêm os diferentes grupos de públicos infantis do conjunto de imagens e discursos oferecidos pela televisão e outras tecnologias, para construir visões do mundo social e definir seu lugar nele. Esta área de problemas também se refere a como eles e elas integram esses significados “mediados” com sua experiência cotidiana. Toma-se distância da noção

³⁴ Nesta revisão sintética de análises contemporâneas sobre audiências e públicos, não se pode subestimar o denotado pelo inglês James Curran (1997), o qual se demonstra cético diante da avalanche de estudos sobre *recepção*, assinalando que o público nunca tem sido desconhecido, e que os estudos sobre recepção representam um redescobrimto tardio disfarçado de perspectiva inovadora, o qual implica a ignorância de outras tradições de pesquisa precedentes, que também se têm ocupado das relações leitores-textos.

positivista de “efeitos”, para explorar “a atividade do receptor”, entendida como um tecido de interações entre sujeito, texto, meio e outros fatores sociais, através dos quais se constroem e colocam em circulação significados. (MARTÍN BARBERO, 1995). Este estudo dos processos de massmediação assume o grupo familiar como instituição social fundamental na recepção da mídia pelos meninos. (SILVERSTONE, 1994; MORLEY, 1992; BARRIOS, 1992; OROZCO, 1991)³⁵. Não é demais citar aqui o “alerta” colocado por Héctor Schmucler (1997). Ele nos previne para que não nos situemos na posição simplista de negar a influência que exercem os meios, e sustenta que ainda é lícito perguntar-nos “qué hace la comunicación masiva en el mundo y con el mundo”. Propõe refinar as respostas a como se produzem os efeitos e qual é a magnitude deles³⁶.

A mídia e os significados que constroem os diferentes grupos sociais

É pertinente voltar à **Television Culture**, de John Fiske (1987), pois se trata de um texto clássico dentro da literatura de meios que se ocupa dos problemas da construção de significados. Este tem a vantagem de analisar especificamente o gênero telejornais, tópico que se tem considerado especialmente relevante para este trabalho, articulando-o à pergunta sobre os consumos diferenciados de meios dos sujeitos e grupos participantes na indagação.

Toda a análise de Fiske se fundamenta no exercício intelectual de delinear uma

³⁵ Na ordem, são estas as referências: MARTIN BARBERO, Jesús. América Latina y los años recientes. El estudio de la recepción en comunicación social. In: WILTON DE SOUZA, Mauro (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995; MORLEY, David. **Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure**- London: Routledge, 1992; OROZCO, Guillermo. **Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio**. México: Universidad Iberoamericana, 1991; BARRIOS, Leoncio. **Familia y televisión**. Caracas: Monte Avila, 1992.

³⁶ SCHMUCLER, Héctor, (1997) Los efectos de la comunicación. In: **Memoria de la comunicación**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1997, pp. 115-130.

correspondência entre a construção dos significados dos meios e a construção da ordem social, questionamento afim aos princípios weberianos. Escreveu:

Culture is concerned with meanings and pleasures: our culture consists of the meanings we make of our social experience and of our social relations, and therefore the sense we have of our “selves.” It also situates those meanings within the social system, for a social system can only be held in place by the meanings that people make of it. Culture is deeply inscribed in the differential distribution of power within a society, for power relations can only be stabilized or destabilized by the meanings that people make of them. Culture is a struggle for meanings as society is a struggle for power. (1987, p.20).

Fiske tem sido reiteradamente citado como um dos participantes na controvérsia sobre o receptor passivo versus o construtor de leituras críticas. Sua reflexão inclui a divisão entre cultura erudita e cultura popular, e principalmente sobre que potencial têm os produtos da cultura popular ou os formatos populares para gerar significados emancipatórios ou de leituras de oposição e resistência. O autor tem sido adjetivado como o otimista da polissemia, pois tem defendido o potencial dos leitores, audiências e espectadores para construir significados novos, em desacordo com as representações hegemônicas. Na América Latina, alguns autores têm avaliado precisamente a capacidade dos textos populares de veicular leituras que se distanciam dos cânones da cultura erudita e até de alguns dos valores hegemônicos. (FUENZALIDA 1997, 2002; ALFARO e MACASSI, 1995; HUERGO 2008). Não obstante, continua como problema central na agenda da pesquisa, e da política, a pergunta sobre qual o potencial real de transformação ou de mobilização social dos textos populares.

Parece-me útil o conceito de Fiske de *effectivity*, que não equivale aos “efeitos” dos meios sobre um grupo social particular ou sobre um indivíduo, mas que melhor significa a influência dos meios no conjunto da sociedade. Isto equivaleria a que há uma espécie de “faixa comum” de significados socialmente disponíveis para todos e também compreendidos por todos, apesar de as diversas audiências não os legitimarem, ou

construírem diante deles leituras dissidentes. No caso colombiano, pode-se pensar no exemplo da representação social do Presidente Uribe como um governante ativo e trabalhador, a qual tem sido construída em grande medida pelos telejornais dos dois canais comerciais nacionais. Não obstante, a reiteração desta representação encontra o ceticismo de determinados grupos de colombianos para os quais as imagens audiovisuais de Uribe, trabalhando ativamente ou supostamente resolvendo problemas por todo o território nacional nas zonas de desastres naturais, encobrem os assuntos problemáticos de seu programa de governo, os de sua gestão, e os do funcionamento das instituições do Estado³⁷.

Este trabalho adere à presunção de que há um acervo comum de significados oferecidos pelos meios e compreendidos pela comunidade, da qual se distanciam os diferentes grupos sociais em proporção a seu capital escolar e outras variáveis (como classe social ou história familiar), as quais permitiriam avançar na escala de complexidade do conhecimento sobre determinado assunto. Ou seja, a influência da mídia se debilita ou diminui, no entanto há outras variáveis que intervêm em deslegitimar os discursos e imagens que eles codificam e oferecem. Uma das variáveis mais eficazes para tal deslegitimação, e a qual este estudo concede especial atenção, é a de capital escolar, mas não é a única. Igualmente eficaz pode ser uma determinada crença familiar, ou os interesses e experiências de vida pessoais ou familiares – privados – com relação a um assunto específico que os mesmos meios façam visível.

³⁷ Dois textos foram consultados: o primeiro, LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. “La comunicación de la “seguridad democrática”, el discurso gubernamental de Uribe Vélez y la actitud y las campañas nacionalistas de los medios y del empresariado como mediaciones claves de la hegemonía”, fragmento de tese doutoral para a Universidade de Pittsburgh, documento não publicado; e LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Discurso presidencial y noticieros de TV (2002-2010). La reorientación afectiva de la nación. In: **Revista Javeriana** n 33. Bogotá: Universidad Javeriana, 2010.

Empresas ilegais captadoras de dinheiro, chamadas popularmente “pirâmides”, enganaram milhões de colombianos e produziram - nos últimos meses de 2008 - graves distúrbios e manifestações de cidadãos em muitos municípios de todas as regiões do país. As causas e consequências disto foram amplamente publicadas pelos meios comerciais durante várias semanas consecutivas. É pertinente destacar como o presidente Uribe interrompeu as transmissões de telenovelas em *prime time*, para explicar ao país os fatos, e também as medidas legislativas e judiciais resolvidas. O interessante do caso foram os relatos das pessoas comuns, narrados durante as conversas privadas em muitos espaços da vida cotidiana; claramente contradiziam tanto as explicações como as “soluções” do governo, tão reiteradamente informadas e sustentadas através dos canais de TV e mediante entrevistas às fontes governamentais. É possível apreciar, em um evento como este, as diferenças entre os significados dominantes colocados em circulação pelos telejornais e programas de opinião comerciais, e a experiência social que contradiz os discursos das agências governamentais e produz leituras de oposição à informação da TV: “Such oppositional readings would occur when the conventions of news fail to match the conventions by which people “read” their social experience.” (Fiske, 1987: 285).

O debate de fundo de Fiske é sobre as possibilidades de leituras de resistência das audiências, sobre as formas de crítica ao poder hegemônico e de uma cidadania ativa nos assuntos dos meios e seus significados. Assinala uma correspondência entre a “ordem” ou as convenções do jornal e a ordem social, no entanto os telejornais funcionariam com um esquema de equilíbrio – desequilíbrio – recuperação do equilíbrio. O poder semiótico dos subordinados para fazer seus próprios significados é o equivalente de sua capacidade de evadir-se, opor-se ou negociar com o poder social. Estas são as questões centrais que vale a pena manter no foco³⁸.

³⁸ Manuel Castells (2009) tem conceituado a relação mídia-audiências salientando as operações que os meios fazem para dar forma à recepção mental e emocional. Suas hipóteses serão apresentadas mais adiante.

A segunda questão citada na enumeração com a qual se abriu esta parte do texto, no início, foi a de “como as audiências têm consumos diferenciados de meios”. Ou seja, como se constituem os diferentes segmentos de audiências infantis, que tornam as crianças “público” de tal ou qual gênero ou programa. Complementariamente é necessário indagar as funções de determinados gêneros (drama, notícias), na distribuição do conhecimento social. Estes aspectos serão abordados no Capítulo 5.

É necessário resumir e destacar duas questões relacionadas: a primeira, que dentro desta breve resenha sobre algumas posições teórico-metodológicas acerca das audiências há um problema particular que concerne especialmente a este trabalho. Trata-se da polêmica já citada, entre a noção do receptor passivo e o otimismo da polissemia interpretativa por outro. O otimismo se distancia da onipotência dos meios e acredita em um telespectador supostamente ativo e dissidente. Este estudo sobre as representações sociais que constroem as crianças, e a intervenção dos discursos e imagens da mídia na formação de tais representações, retoma o debate entre meios onipotentes versus espectadores ativos e aspira a contribuir com ele agregando novos elementos de juízo.

Apresento a segunda questão: Insisto que esta é uma pesquisa sobre audiências. Quem são? Qual é seu *social setting*? Como o denomina Murdock, ou seja, o “cenário social” no qual os meninos e as meninas decodificam e codificam (*decoding* e *encoding*) os significados da mídia. Como se comportam as diferentes audiências infantis com relação à oferta midiática disponível? Quais significados elaboram “mediados” por seus consumos de meios e por suas interações cotidianas com seus pares em idade e com os adultos? É oportuno aqui citar novamente a reflexão de Renato Ortiz sobre a categoria de “mediações”, que ele associa à “desigualdade” característica das sociedades latino-americanas:

...Martín Barbero nos recuerda que las sociedades no existen sin mediaciones y que la diversidad es un elemento intrínseco a su constitución. Diversidad que traduce las diferencias y las desigualdades y se enraíza en los grupos concretos, con sus intereses y posición social. La reflexión sobre la mediación nos remite así a otra dimensión: la de hegemonía. Pues las sociedades, aun cuando se encuentren integradas a partir de determinados patrones específicos (religioso, político, cultural), son marcadas por la historia y las divisiones sociales que encierran ³⁹.

O anterior equivale a não perder de vista as relações entre processos comunicativos, poder e política. A esta, e também às outras questões sintetizadas nos parágrafos precedentes, recorre o trabalho realizado, do começo ao fim. De tal forma que, apesar de colocadas nesta parte da tese, serão retomadas cada vez que seja necessário, no curso dos questionamentos teóricos e da apresentação das descobertas empíricas⁴⁰.

Apesar de ultrapassar os propósitos deste estudo, uma última questão deve ser mencionada antes de fechar esta parte: trata-se da relação de clientes potenciais que os meninos e meninas estabelecem com as empresas de meios. A categoria de “audiências infantis”, em um de seus sentidos, equivale a um setor do público para o qual se prepara, oferece e emite um determinado programa e “pacote” de produtos (programa, publicidade, stickers, discos, jogos, videojogos, *fast food*), os quais são oferecidos e consumidos como “mercadoria”. Através desse processo, aparentemente só econômico, o circuito empresários-crianças configura o que se pode chamar de “cultura infantil” promovida pelo

³⁹ORTIZ, Renato (2008).

⁴⁰ Usam-se neste parágrafo os termos “decoding” e “encoding”, categorias criadas pelos Estudos Culturais Britânicos.

mercado, a qual faz parte do contexto da vida cotidiana dos meninos e meninas e contribui para configurar os significados e valores que eles e elas compartilham⁴¹.

Para finalizar, resumo a argumentação apresentada: O que é que importa focar sobre as audiências neste trabalho? Explorar como se comportam, pois a determinados consumos de meios correspondem determinados processos de construção de significados. E também, o consumo de meios é definido em grande medida – no seio da família – por seu capital escolar. Complementariamente o estudo pergunta se é possível que os meninos e meninas construam significados alternativos aos hegemônicos em seus processos de leitura dos textos da mídia. Concluo com a inquietude expressada por Dominique Wolton (1993) da qual participo: o trabalho sociológico de descrever a segmentação das diferentes audiências não deve diluir o debate sobre a responsabilidade social da televisão, ou seja, a responsabilidade da oferta. Ele defende a preocupação sobre “o grande público”, figura que no âmbito da cultura e da comunicação- assinala- seria equivalente à sociedade civil.

⁴¹ KENWAY, J. e BULLEN, E. **Consuming Children**. Education-Entertainment-Advertising, Great Britain: Open University Press, 2001; PECORA, N. **The Business of Children's Entertainment**. New York and London: The Guilford Press, 1998; e SEITER, E. **Sold Separately: Parents and Children in Consumer Culture**- New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.

CAPÍTULO 1: CATEGORIAS ANALÍTICAS DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA⁴²

Comment une société, quelle qu'elle soit pourrait-elle exister, subsister, prendre conscience d'elle même si elle n'embrassait point d'un regard un ensemble d'événements présents et passés, si elle n'avait pas la faculté de remonter le cours du temps, et de repasser sans cesse sur les traces qu'elle a laissées d'elle-même?

La mémoire collective (1997, p.192)

Pensemos (...) en la multitud de hechos individuales que registran cada día los periódicos y que serán rápida y completamente olvidados: si bien durante algún día y algunas horas las noticias permanecerán en el espíritu de todos los miembros del grupo, apuntalados en un primer plano por la conciencia social en el mismo rango de acontecimientos mucho más importantes y menos recientes, tales como una guerra, una crisis política, un descubrimiento que transforma las costumbres, etc.

Los marcos sociales de la memoria (2004, p. 158)

HALBWACHS: PASSADO E PRESENTE

Apresento neste capítulo meu estudo e reflexão sobre as “representações sociais,” uma deliberação sobre algumas implicações -para a vida social- das noções e ideias que uma comunidade constrói sobre si mesma. Foi este o propósito que me estimulou do princípio ao fim desta pesquisa. Escolhi começar escrevendo sobre a obra sociológica de Maurice Halbwachs, concebida antes de finalizar a primeira metade do século XX, pois oferece finas observações para a análise das sociedades contemporâneas.

⁴² Os dois textos de referência para a primeira parte deste capítulo são **La mémoire collective**. Paris: Éditions Albin Michel, 1997. O segundo é **Los marcos sociales de la memoria**, edição espanhola de Anthropos, 2004. Por isso as citações aparecem em dois idiomas, segundo a fonte consultada.

Por que inserir, em um trabalho sobre representações sociais, as análises sobre a memória coletiva? Um dos motivos é que a confluência do presente e do passado, que fundamenta a teoria de Halbwachs, permite pensar com matizes mais complexas algo que interessa a esta pesquisa: que as representações sociais abrangem uma dupla função, pois se configuram no presente, mas surgem no marco de lembranças sociais construídas gradualmente em períodos precedentes, tanto se analisarmos a consciência de um indivíduo ou da comunidade da qual é membro. Quer dizer, que guardam um vínculo reconhecível com o passado, porém, paralelamente, também as ideias, representações e percepções, a partir do momento em que são criadas, começam a fazer parte da memória⁴³. Na sociologia de Maurice Halbwachs as ideias que os membros de uma sociedade têm sobre ela são definidas, por sua vez, como “lembranças”. Embora sejam interpretadas a partir de referências do presente, remetem a significados constituídos e acumulados pela sociedade no passado. Enquanto o que poderíamos aludir como o “significante” da lembrança, é a linguagem: “No pueden existir recuerdos que no se relacionen con palabras. (...) Hablamos de nuestros recuerdos para evocarlos; esa es la función del lenguaje y de todo el sistema de convenciones sociales que lo acompaña y es lo que nos permite reconstruir en cada momento nuestro pasado”(2004, p.324).

O significado, a ideia e a lembrança estão conformadas por elementos não somente racionais, mas também sensoriais. Halbwachs não separa ideias, “princípios intelectuais”, de imagens ou impressões, “princípios sensíveis” (2004, p.332). Ou seja, a categoria de “lembrança” inclui a ambos os princípios. As lembranças podem assim ser interpretadas como elementos simbólicos não fundamentados no signo linguístico e no discurso unicamente, mas também em outros tipos de signos. Halbwachs introduz a categoria de “imagem-lembrança”, e reflexões que permitem examinar o tema da memória como um processo não somente intelectual, mas também emocional, e relativo a “estados psíquicos”.

⁴³ Há que se destacar que Halbwachs utiliza os conceitos de “ideias”, “representações” e “percepções” com significados equivalentes.

Inclusive utiliza os termos “representações psíquicas”⁴⁴. Refere-se às relações entre imagens verbais, auditivas ou visuais e a linguagem, e assinala que com a ajuda das palavras se podem “indicar” os rasgos essenciais dessas imagens. (2004, pp.74-75).

As percepções da realidade e as representações sociais são “lembranças”

Ao longo de **Les cadres sociaux de la mémoire**, Halbwachs iguala as percepções e as representações sociais a lembranças: “... no existe idea social que no sea, al mismo tiempo, un recuerdo de la sociedad” (1925, p.343). Se aceitarmos a afirmação de Halbwachs de que o “presente” é um período minúsculo e efêmero em comparação com o vasto período a que chamamos “passado”, Beethoven e Sadam Hussein são lembranças. E Obama, há três anos relativamente desconhecido nos Estados Unidos, cujo rosto só durante a campanha presidencial passou a ser reconhecido pelo público através da mídia de outros países, já se transformou em uma imagem-lembrança. Identificar, reunir e interpretar determinadas representações sociais equivale então a pensar como se configura a memória dos sujeitos e dos grupos.

Um argumento de Gérard Namer, pesquisador da obra de Halbwachs, é chave para a compreensão de sua sociologia: a memória coletiva é uma construção da coexistência do passado e do presente, graças à estruturação do tempo que faz o grupo⁴⁵. A categoria de “marcos sociais da memória”, que se analisará mais adiante, permite conceber a lembrança como um processo referido ao passado, mas também ao presente; reconhecer que os valores e interesses da sociedade ou de determinado grupo no presente são os que localizam e

⁴⁴Conceitualizar a lembrança como uma imagem e não como uma sequência discursiva dá lugar a relacioná-la com a sensibilidade e com o não consciente, como Halbwachs sugere nos Capítulos 1 e 2 de **Los marcos**, nos quais o problema da memória é estudado a partir dos sonhos e Halbwachs nutriu-se das teorias freudianas, entre outras.

⁴⁵ “Postface” de **La Mémoire**, p. 249.

ativam quaisquer lembranças: “Se construye una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad” (HALBWACHS, 2004, p.9). Na continuação, serão apresentados alguns argumentos de Halbwachs os quais explicam por que sua reflexão sobre a “memória coletiva” é extremamente relevante para um estudo sobre representações sociais. Ele escreveu:

*...no hay percepción sin recuerdo.
...no existe recuerdo sin percepción (p. 319-320).*

A reflexão de Halbwachs dialoga com este trabalho porque justamente ambas as definições, as de lembrança e percepção, correspondem à de “representação”. Com relação a isto, é necessário fazer algumas precisões. A primeira é que “percepção,” na teoria de Halbwachs, está definida como um enunciado sobre um fato real. No texto “Mémoire individuelle et mémoire collective”, publicado como o capítulo 2 de **La mémoire collective**, Halbwachs menciona as categorias “reflexão” e “percepção” diferenciando suas definições (1997, p.78). A primeira a equipara ao exercício do pensamento e das ideias, e a segunda aos dados sensíveis que se captam pelos sentidos. No entanto, adiante, no mesmo capítulo, volta a utilizar o termo “percepção” reiteradamente, fazendo-o equivaler a um raciocínio sobre um fato social. Isto é, algo que o sujeito aprecia da realidade.

A segunda precisão é que, neste texto, Halbwachs explora como a pessoa lembra algo: realiza o processo de reconhecer os objetos ou fatos da realidade dentro de esquemas classificatórios ou *divisions objectives*, nas quais o sujeito treina, através de sua inserção na consciência coletiva, raciocínio afim das formulações de Durkheim e Mauss sobre a construção de categorias por uma comunidade. Segundo Halbwachs, as lembranças de um indivíduo, e a forma de recordar, seguindo determinados esquemas de contiguidade no tempo ou no espaço, não obedecem a uma espécie de processo autônomo das mesmas lembranças, mas a um procedimento da consciência equivalente aos esquemas que têm tido os objetos ou fatos da realidade que geram as lembranças (p.85). A citação seguinte, de **La mémoire**, refere-se às divisões que a sociedade estabelece no processo de perceber e nomear o real:

Au reste ce que nous appelons ici causalité naturelle ne désigne que le représentation qu'on s'en fait dans la société qui nous entoure. Les lois naturelles ne sont pas dans les choses mais dans la pensée collective, en tant qu'elle les envisage, et explique à sa manière leurs relations. (Dès lors on comprendra mieux que la représentation des choses évoquée par la mémoire individuelle ne soit qu'une façon pour nous de prendre conscience de la représentation collective qui se rapporte à ces mêmes choses). Il y a, en d'autres termes, une logique de la perception qui s'impose au groupe et qui l'aide à comprendre et à accorder toutes les (impressions) notions que lui viennent du monde extérieur: logique géographique, topographique, physique, qui n'est rien d'autre que l'ordre introduit par notre groupe dans sa représentation des choses de l'espace (c'est cela, c'est cette logique sociale et les rapports qu'elle détermine). Chaque fois que nous percevons, nous nous conformons à cette logique; c'est à dire que nous lions les objets suivant les lois de causalité que la société nous enseigne et nous impose (1997, p.86).

Para finalizar esta parte referente à correspondência entre “percepção” e “lembrança”, e entre eles dois e a categoria de “representações”, devo destacar que para minha pesquisa é pertinente o conceito de “percepção” na definição equivalente ao enunciado ou raciocínio. Também é oportuno sublinhar que tanto em **Los marcos** como em **La mémoire** Halbwachs inclui repetidamente os conceitos de “representações”, e de “representações coletivas”.

Farei referência ao que a teoria de Halbwachs tem de útil para iluminar a realidade empírica que pesquiso. Tenho mencionado que a consciência coletiva reúne passado e presente. As representações que a mídia oferece hoje não são somente ideias sobre os eventos atuais, mas fazem referência também às construções mentais sobre o passado, já sejam acontecimentos, personagens, ou inclusive textos das indústrias culturais, como um filme famoso ou uma canção popular. Além disso, as representações constituem ideias que se formaram antes do período no qual as pesquisamos, apesar de ser em um passado recente. Na mesma perspectiva, as representações que constroem os sujeitos no presente, também formarão o “marco social” para seu acervo de lembranças.

Em consequência, na análise das representações sociais podem ser colocadas perguntas como estas: O que ficou na memória das crianças em sua primeira infância e durante seus anos de ensino básico? O que lembrarão as novas gerações dentro de poucos

anos? Através de que elementos intelectivos e emocionais eles e elas relacionam o passado com o presente? E sobre os temas de que este trabalho se ocupa – a guerra, os *desplazados* e os governantes – é necessário conhecer ideias, fatos e informações sobre o passado para poder compreender o presente? Sob que formas estão às novas gerações construindo suas “memórias para o futuro”, a partir do que ocorreu e ocorre atualmente em sua localidade, no país e no mundo?

Um objeto de interesse nesta pesquisa é refletir sobre a Colômbia: como as crianças percebem o conflito armado, a condição dos *desplazados*, as funções e desempenhos dos governantes. Pode parecer exagero colocar estas perguntas a meninos de faixa etária abaixo de 10 anos. No entanto, o tema da guerra é um dos que povoam o imaginário infantil desde tenra idade, já que se trata de uma das narrativas mais recorrentes da “cultura internacional popular”. (ORTIZ, 1994). E no caso das crianças colombianas, dificilmente podem excluir o tema do conflito armado nacional das conversas cotidianas e das transmissões televisivas, incluídos os telejornais, mesmo sendo vistos fragmentadamente e sem atenção concentrada. É relevante lembrar que “as crianças” e “as crianças colombianas” são etiquetas que devem ser desagregadas, pois a percepção dos aspectos problemáticos da realidade tem a ver com a localização na estrutura social e com a experiência cotidiana de cada menino (ou grupo de meninas e meninos), e não depende de um suposto desenvolvimento genérico da mente, dado universalmente pela variável idade.

As considerações dos parágrafos precedentes me levam a antecipar a urgência de criar propostas pedagógicas fundamentadas em que nós, colombianos, perguntemos como não ignorar o presente, e como iluminá-lo com um passado que não se perca na opacidade do esquecimento intencional, ou funcional do *status quo*. Tais propostas devem atender as previsões referidas de que qualquer projeto pedagógico deve incluir um componente emocional e um componente intelectual.

As lembranças “...son el resultado de que la memoria de los hombres depende de los grupos que la rodean y de las ideas e imágenes en las que los grupos tienen el mayor

interés”. (2004, p. 169). No caso do Presidente colombiano Uribe, pode considerar-se que está construindo uma memória de seu período de governo, associada às ideias de “pátria”, “comunitarismo”, “segurança democrática” e “luta contra o terrorismo”. Quais são os ingredientes e as modalidades de construção desta memória? Para responder, há que submeter a exame o papel da mídia. Um personagem tão enfocado pela televisão, rádio e os meios impressos nacionais, durante dois períodos consecutivos de governo, tem um lugar na memória dos meninos de todas as classes sociais, urbanas e rurais.

A produção de significados e a construção da memória são processos coletivos e não individuais

Podemos afiliar a sociologia da memória ao princípio weberiano que reconhece as ideias como um elemento constituinte da ordem social, e assim declara Halbwachs em **Los marcos:**

No puede existir ni vida ni pensamiento social sin la presencia de uno o varios sistemas de convenciones (2004, p.342).

Una sociedad no puede vivir sin que sus instituciones reposen sobre sólidas creencias colectivas (2004, p.342).

O trabalho sobre a memória coletiva se fundamenta na importância que têm os processos de significação para os grupos sociais, e para a configuração e sobrevivência de uma sociedade. Halbwachs questiona a diferença entre percepção “interna” (o que um indivíduo em solidão pensa, isoladamente, dentro de sua psique), e percepção “externa”, esta última gestada dentro das interações sociais. Ele escreveu que “Beethovem n’était jamais seul” (1997, p. 43):

Beethoven, atteint de surdit , produit cependant ses plus belles oeuvres. Suffit-il dire que, vivant d sormais sur ses souvenirs musicaux, il était enferm  dans un univers int rieur? Isol , il ne l’était cependant qu’en apparence.

Halbwachs formula que tanto a percepção como a lembrança são sociais: “...desde

el momento que un recuerdo reproduce una percepción colectiva no puede ser sino colectivo, y sería imposible al individuo representar (...) aquello que solamente ha podido ser representado inicialmente con el concurso del pensamiento de su grupo” (2004, p.319). Pergunta-se, então, se nossas lembranças somente nos pertencem a cada um, individualmente. Embora admita, na base de toda lembrança, um estado de consciência puramente individual ou *intuition sensible*⁴⁶ (**La mémoire**, p. 67), sua teoria argumenta que formar a lembrança e evocá-la é uma prática que vincula o indivíduo a outras pessoas com as quais ele ou ela está em relação. Trata-se de uma postura segundo a qual a ação da consciência coletiva afeta toda nossa vida psíquica: “...hasta en el aislamiento del sueño aún se la percibe, disminuida y fragmentada, pero reconocible”. (p.72). Halbwachs analisa separadamente o estado de vigília e o sonho. No entanto, aqui somente se fará referência a fenômenos da consciência: “...cuando estamos despiertos, el tiempo, el espacio, el orden de los acontecimientos físicos y sociales, tal como son reconocidos y fijados por los hombres de nuestro grupo, se nos imponen” (p.323).

Lembrar-se *-se souvenir-* é definido por Halbwachs como um processo que se gesta através das interações com os outros: “...es en la sociedad donde normalmente el hombre adquiere sus recuerdos, es allí donde los evoca, los reconoce y los localiza” (p.8). Em **La memoria colectiva**, Halbwachs usa a metáfora de seu passeio pela capital inglesa: “J’arrive pour la première fois a Londres, et je m’y promène a plusieurs reprises, tantôt avec un compaignon, tantôt avec un autre” (p.52): caminha lembrando as “pistas” sobre a cidade que lhe deram seja um arquiteto, um historiador, um pintor ou um comerciante, e inclusive lembra os rasgos de Londres que tem lido nos relatos de Dickens. Conclui que “...je ne m’y suis promené seul qu’en apparence”, e que ainda estando em solidão um indivíduo apela às lembranças dos outros (p.53).

Através da metáfora da orquestra, Halbwachs apresenta e explica seu postulado que sugere que a memória individual está fundamentada em um processo de convenções feitas

⁴⁶ Responde às críticas de Charles Blondel, usando a mesma categoria que ele. Ver p. 67 de **La mémoire**.

por um grupo social:

Le langage musical est un langage comme les autres, c'est-à-dire qu'il suppose un accord préalable entre ceux qui le parlent. Or, pour apprendre un langage quelconque, il faut se soumettre à un dressage difficile, qui substitue à nos réactions naturelles et instinctives une série de mécanismes dont nous trouvons le modèle tout fait hors de nous, dans la société. (p. 31)

Halbwachs estuda como os sujeitos lembram, por meio do exercício de pensar como os músicos recordam os sons que executam. Eles usam uma linguagem particular que é aprendida e compartilhada pelo grupo, e que também lhes permite “agir” coletivamente. A gramática musical é um código a que o músico, membro de uma orquestra, tem de obedecer. Halbwachs, em vários segmentos do texto, - se dedica a enunciar sua tese de que a memória individual está subjugada à memória coletiva⁴⁷.

Evidencia-se a postura de Halbwachs sobre confrontar as teses psicológicas de Bergson. Para este propósito, usa o exemplo de que tanto o executante como o ouvinte de uma composição musical podem ter a experiência de concentrarem-se somente nos sons, ou entrar em um estado psicológico introspectivo, experimentando alguns sentimentos ou evocando certos pensamentos. Com relação a isso, escreve Halbwachs: “Rien ne prouve cependant que la sensibilité musicale, dans ses nuances apparemment les plus personnelles, nous isole des autres et nous enferme en nous” (1997, p.41). Isto é, que ouvir a música, como experiência, seja ela sensorial ou intelectual, ou ambas simultaneamente, nos vincula a sistemas de convenções coletivas.

Ao longo do texto “La mémoire collective chez les musiciens”, publicado como o primeiro capítulo de **La mémoire**, o que Halbwachs argumenta é que as diferenças entre

⁴⁷ Seu questionamento corresponde ao dilema da sociologia entre sujeito e estrutura que tem retomado Anthony Giddens na sociologia contemporânea: GIDDENS (2001). Edição em Espanhol de **New Rules of Sociological Method** (1976).

um músico e seu ouvinte são somente “de grau”. Aparentemente, o primeiro, durante a execução, só experimentaria os sons em si mesmos. Em contraste, o ouvinte pode, enquanto escuta, divagar mentalmente, abstrair-se em um estado de ânimo particular, ou pensar em determinados significados que a música o ajuda a produzir. No entanto, inclusive o músico pode estar associando a música que produz, no momento em que a executa, com determinados significados que têm “inteligibilidade” em um contexto cultural e histórico específico. Mas, ainda, no caso de que o próprio músico não relacione os sons com significados, os sons que produz e as regras de sua produção obedecem a convenções estéticas e a gostos estabelecidos e legitimados por determinados grupos e instituições sociais.

O processo de localizar uma lembrança na mente, segundo Halbwachs, não depende unicamente de associá-lo com um conjunto de lembranças, mas que se fundamenta na relação de determinada lembrança com um *grupo* de pessoas:

... la mayoría de nuestros recuerdos se manifiestan en el momento que nuestros parientes, amigos u otras personas los evocan”. (...) yo me acuerdo de aquello que los otros me inducen a recordar. (...) podemos perfectamente decir que el individuo recuerda cuando asume el punto de vista del grupo y que la memoria del grupo se manifiesta y se realiza en las memorias individuales (2004, p.8).

Nas condições contemporâneas de indivíduos “desterritorializados”, ou de indivíduos inseridos em circuitos transnacionais de comunicação, teríamos que identificar os vários “grupos” a que cada sujeito se insere, e os quais contribuiriam para configurar uma consciência de lembranças múltiplas e diferenciadas. No caso dos meninos de 8 a 10 anos, ainda é muito central a família. Nos meninos maiores de 10 a 12, influencia o grupo de pares em idade. Sobre a memória do grupo familiar, diz Halbwachs: “Existen épocas, sucesos, fechas, personas que la familia coloca en el primer plano de su historia y que los impone con mayor fuerza a sus miembros” (p.169).

Halbwachs reconhece que formamos parte simultaneamente de vários grupos:

Amigos, companheiros de trabalho, membros das mesmas crenças, membros de uma mesma classe social, habitantes de uma mesma aldeia, família ampliada, família nuclear, sem esquecer a sociedade original que cada indivíduo constitui e de alguma maneira leva consigo mesmo”.(p. 167). Escreveu que (...) los hombres pertenecen al mismo tiempo a numerosos grupos diferentes, como el recuerdo de un mismo hecho puede presentarse en varios marcos, que dependen de memorias colectivas diferentes. (...) Se puede comprender cada uno de los recuerdos, tal como se presenta en el pensamiento individual, si se le reubica en el pensamiento del grupo correspondiente. Se comprende bien cuál es su fuerza relativa, y cómo se combinan en el pensamiento individual, vinculando al individuo con los diversos grupos de los que simultáneamente forma parte (p. 173).

Também **La memoria colectiva** aborda o tópico dos grupos aos quais pertencemos, inclusive pequenos agrupamentos, a que Halbwachs denomina de *communautés plus étroites*. (1997, p.58). Apesar de se tratar de lembrar fatos que tenham acontecido a um indivíduo em solidão, sempre tais fatos o remetem a uma experiência de interação social: o que alguém disse, algo que o sujeito leu escrito por outra pessoa, um passeio compartilhado, uma norma de comportamento estabelecida pela comunidade, inclusive a ausência física de seres com os quais tenha compartilhado algum tipo de relação. Halbwachs insiste em que as lembranças se atualizam, segundo o grupo de homens com os quais nos relacionamos em determinado momento. Isto nos leva para uma categoria chave de sua obra que já tem sido mencionada, a dos “marcos” da memória, *les cadres sociaux de la mémoire*.

Os marcos da memória coletiva são estabelecidos no presente, e não permanecem fixos. As lembranças que reaparecem são aquelas que correspondem as nossas preocupações atuais: “La razón de su reaparición no está en los mismos recuerdos, sino a su relación con nuestras ideas y percepciones del presente: no partimos pues de ellos, sino de esas relaciones”. (2004, p.170). Halbwachs não explica as lembranças isoladamente, mas articula-as aos “marcos sociais” que as fazem localizáveis e inteligíveis. Assim, a categoria de “marcos sociais da memória” é importante como instrumento analítico, pois não se

poderia aceder de forma “imediate” a quaisquer lembranças e a seu significado, sem “pontos de referência”. É o marco social o que permitiria identificar determinada lembrança e interpretá-la.

O termo “marco” remete também a um processo da realidade empírica e a uma categoria analítica: “Existiría una memoria colectiva y los marcos sociales de la memoria, y es en la medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos y participa en esta memoria que sería capaz de recordar”. (2004, p.9). Cada ideia, percepção, imagem ou representação tem correspondência e continuidade com o marco do presente. Podemos lembrar somente se encontramos, nos marcos da memória coletiva, o lugar dos acontecimentos passados que nos interessem. Uma lembrança é mais rica quando reaparece no ponto de encontro de vários marcos que se cruzam. O esquecimento se explica pela desaparecimento desses marcos ou de uma parte deles. Embora o esquecimento ou a deformação de algumas lembranças se expliquem também porque esse marcos mudam. A sociedade representa o passado de diversas formas e modifica suas convenções, adaptando-se às circunstâncias de diferentes períodos. Por sua vez, seus integrantes se submetem a tais convenções e modificam suas lembranças no mesmo sentido em que evolui a memória coletiva (p.324). Em **La mémoire** Halbwachs introduz a categoria de correntes da memória, ou *courants*, que permite pensar que as operações da consciência do sujeito estão vinculadas aos vários marcos simultaneamente.

Se, para configurar uma lembrança, temos de nos referir a marcos de pensamento atuais, é necessário perguntar quais condições do presente -instituições e agentes- favorecem a construção de lembranças hegemônicas e o esquecimento de outras, especialmente nas comunidades caracterizadas por intensos conflitos sociopolíticos, e, no caso da Colômbia, a história recente de massacres e do “desplazamiento forzado” interno. Halbwachs termina o livro *Los marcos* com o seguinte postulado:

El pensamiento social es básicamente una memoria (...) y todo su contenido está hecho de recuerdos colectivos, pero solo permanecen presentes en la sociedad esos recuerdos que la sociedad, trabajando sobre sus marcos actuales, puede reconstruir (2004, p. 345).

Halbwachs estabelece que é realizada uma atividade racional que desde o presente controla o que se configura como a memória social. Aqui é preciso levar em conta não somente a comunidade maior da qual um grupo ou um indivíduo faz parte, mas também as diferentes filiações às “comunidades intermédias” que promovem a construção e fixação de determinadas lembranças.

Infância e realidade

Em várias partes extensas de sua obra, e também através de exemplos ocasionais, Halbwachs toma a infância como objeto de estudo⁴⁸. Apesar de que, ele o faz com o objetivo de indagar as formas como os adultos evocam uma etapa prévia de suas vidas, oferece pistas pertinentes e interessantes, relativas à como as crianças percebem a realidade e que tipos de elementos levam ou não em consideração em suas “decodificações” dos textos que “leem”⁴⁹.

Halbwachs proporciona pistas sobre as competências infantis para a compreensão da realidade social: fala da passividade e da indiferença das crianças quando se trata de leis e costumes da sociedade, em oposição ao entusiasmo que demonstram pelos fenômenos naturais tais como a erupção de um vulcão, as estações, ou as diversas formas de vida animal. (2004, p. 107) Aqui temos de considerar que o interesse dos meninos e das meninas por determinados tópicos está diretamente ligado ao interesse ou desinteresse dos

⁴⁸ Halbwachs escreve sobre o “menino”, em masculino, ou seja, procuramos manter assim as referências a seu texto, apesar de que no contexto maior deste trabalho se faça referência todo o tempo ao “menino” e à “menina”.

⁴⁹ Os exemplos dados aqui são tomados do terceiro capítulo de *Los marcos*, La reconstitución del pasado.

adultos da mesma sociedade por tais tópicos. Do que fala uma família? O que se comenta em uma comunidade?

O que, contemporaneamente, nas análises das notícias, tem-se chamado “grau de implicação”⁵⁰ também tem lugar nas considerações de Halbwachs e é pertinente para esta análise. Halbwachs pergunta-se quais lembranças retemos na mente, por quais razões algumas adquirem maior importância, e se têm relação com nossos pensamentos em determinado momento ou período. Faz uma longa lista de fatos para compará-los entre si, para ver se ficaram fixados em nossa memória: a fisionomia de pessoas desconhecidas, uma conversa com um estranho, algo engraçado visto na rua e que se pode contar aos filhos, uma carta recebida, notícias de amigos íntimos, fazer uma lição longamente postergada, visitar um doente, entre outros. Assinala que os fatos que se produzem no nosso entorno deixam de ser indiferentes quando sabemos que consequências terão para nós. Este discernimento é significativo na experiência individual e opera também na vida familiar (2004, pp. 165-166).

A percepção das diferenças pelas crianças

Os fenômenos da estrutura e conformação de uma sociedade não são evidentes aos olhos do leigo, e conseqüentemente as crianças não estão em capacidade de captar o social por trás das aparências da realidade, ou colocando em dúvida as “pré-noções”, como os cientistas sociais⁵¹. Halbwachs escreveu:

...las distinciones sociales no le interesan al niño sino cuando éstas se traducen en una forma pintoresca. Un monje, un soldado, por su vestimenta y por su uniforme, un carnicero, un panadero, un cochero, por lo que de material hay en su actividad, interpelan la imaginación del niño. Pero toda la realidad de esas situaciones consiste, para el menor,

⁵⁰ GÓMEZ, Griselda, Prensa. In: LOPEZ, M. y GÓMEZ, G. **Los niños cuentan**. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones de Colombia-DNP-UNICEF, 1996.

⁵¹ BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude (1999/1973).

en esas figuras exteriores, en esas apariencias concretas. Son especies definidas, del mismo modo que las especies animales: el niño admitiría gustoso que se nazca soldado o cochero, al igual que se nace zorro o lobo. (2004, pp. 107- 108).

Portanto, o trabalho de Halbwachs oferece uma pista sugestiva para pedagogias do social nas quais os meninos e meninas sejam também participantes e destinatários. Para que os meninos analisem a sociedade na qual vivem, é útil uma sugestão de Halbwachs: partir dos dados ou fatos sensíveis conhecidos por eles, e combinar estas noções com outras desconhecidas, novas ou não evidentes, sobre a realidade social. Halbwachs anotou que a ordem das relações sociais não preocupa ao menino e sim ao adulto. Ou seja, que o menino em sua primeira infância não percebe que determinado ordenamento das relações sociais afeta sua atuação no mundo. No entanto, é pertinente considerar que isto começa a ser gradualmente evidente para o menino ou menina, a partir do momento em que tenha o que em espanhol chamamos *uso de razón*, cujo desenvolvimento precoce dependerá do grupo sociocultural no qual seja socializada uma criança, e dos tipos de situações que ela experimente.

Halbwachs explora o problema relativo às formas como a criança e o adulto percebem sua realidade, e em que grau cada um é capaz de representar seu contexto social: desde o âmbito imediato ou doméstico até o âmbito genérico de sua sociedade. Segundo sua análise, para a criança seu âmbito cotidiano é de central importância, pois é seu mundo. Assinala que ela não vincula este âmbito limitado com âmbitos mais abrangentes dentro dos quais seu contexto imediato está inserido. Por este motivo, reitera que para a criança seu lar, os lugares e objetos de sua moradia são importantes. No entanto, haveria de se problematizar esta oposição que parece simplista: nem todos os adultos têm as competências e a experiência de vida para relacionar seu âmbito cotidiano com âmbitos genéricos como “a cidade”, “a nação” ou “o mundo”. E, em contraste, conforme o trabalho de campo realizado, algumas crianças as têm.

O “âmbito genérico” ou a relação de um sujeito com um contexto mais amplo que seu entorno imediato não depende de sua idade cronológica; pode ser mais influente o fator

da experiência de migrações durante sua vida cotidiana, e também a experiência das viagens ou a ausência destas. As mediações introduzidas pelos meios de comunicação também devem ser levadas em consideração. Muito cedo oferecem ao menino e à menina contemporâneos as noções de âmbitos genéricos como o contexto internacional, o planeta terra e diversos lugares do globo, e inclusive imagens de um universo constituído por vários planetas. Meninos sem noções claras de geografia podem perceber, através da tela de TV, em suas moradias, a existência de outros grupos humanos que vivem em lugares distantes e se diferenciam deles por atributos relativos às características étnicas, línguas, estilos de vida e gostos alimentícios. Por um lado, a presença e uso, cada vez mais cedo, de Internet, instalam já no lar uma relação da criança com um âmbito longínquo, pois cada menor sabe intuitivamente que o computador conectado à *World Wide Web* o “leva” ou o “comunica” com personagens, fatos, sítios da web e instituições localizadas em um espaço exterior ilimitado. Por outro lado, as ficções de TV dia a dia são, como se diz comumente, uma “janela” a outros lugares, a outros cenários e “mundos” que existem para a criança, apesar de que não podem chegar a eles por presença corporal.

No entanto, há que se reiterar que a influência da mídia *per se* não configuraria um determinado contexto, reduzido ou amplo, na mente do menino ou menina. A relação dele ou dela com seu âmbito cotidiano e âmbitos genéricos depende de processos de socialização que nas sociedades contemporâneas incluem as interações familiares, os trajetos dentro da cidade, as viagens que os pequenos tenham ou não tido oportunidade de fazer e o capital escolar. Crianças indígenas que nunca saíram de sua reserva têm percepções difusas dos limites e diferenças entre as noções com que designam um povoado, um departamento ou província dentro da Colômbia, e da nação inteira. Para esta percepção particular, contribuem elementos de sua própria cultura, a qual reforça sua adstrição a um coletivo e a um território com características étnicas e geográficas singulares e visíveis de forma sensorial para o menino ou a menina, em contraste com divisões geopolíticas abstratas determinadas pelo Estado, como as palavras “município” ou “nação”⁵². O anterior

⁵² As reflexões de Halbwachs abordam aspectos que se exploraram durante o estudo de

não quer dizer que pertencer a um povo indígena em todos os casos implique desconhecimento da geografia local e das divisões territoriais aludidas, pois meninos indígenas que saíram de sua reserva para uma ou várias cidades têm clara consciência de tais noções.

Para o menino ou a menina, são determinantes os espaços reais nos quais ele ou ela se deslocam em sua vida cotidiana, seja um centro comercial local, ou pelo contrário, uma viagem excepcional. Ainda, existe outro fator que conta: as noções mentais que se configuram sobre esses espaços, o que ocorre, em boa medida, através das conversas familiares: em que cidade vivem os avós ou um tio especialmente querido; a que lugares viajam os pais, onde é fabricado um brinquedo que dão ao menino ou à menina; onde se originam as transmissões de TV de um programa particular ou de um canal como Disney Channel; em que país nasceu um jogador de futebol famoso; que línguas são faladas em outros lugares do mundo. Até mesmo o processo de desenhar mapas geográficos, quando os pais e mães ajudam suas crianças a preparar as tarefas escolares no lar, modela sua percepção do espaço e seu sentido de localização⁵³.

Memória familiar, memória coletiva e reflexões éticas

Já foram mencionadas algumas ideias implícitas nos trabalhos de Halbwachs, que lançariam frutos para a construção de uma pedagogia que socialize as crianças interessando-as no âmbito público, em um olhar consciente sobre o presente e o passado. O capítulo “La memoria colectiva de la familia”, de **Los marcos**, demonstra que o grupo familiar, que historicamente adota diversos padrões para conformar-se, estabelece um

Los niños como audiencias, no qual se encontra abundante material empírico sobre as percepções dos meninos e meninas sobre seu âmbito cotidiano e sobre o bairro, a cidade, o país e o mundo. (LÓPEZ DE LA ROCHE, M. et al, 2000).

⁵³ LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza et al (2000).

conjunto de significados, valores, hábitos e normas que compartilha e impõe a quem é membro dele. Halbwachs fala que as lembranças “...son al mismo tiempo modelos, ejemplos y enseñanza”. (2004, p. 181). O anterior é primordial porque permite abrir a reflexão sobre as representações sociais e sobre a memória para um horizonte ético. Isto é, as noções que as famílias reproduzem ou constroem têm implicações no conjunto das crenças dos meninos e meninas, e influenciam também em suas ações e comportamentos, nos modos como agem no mundo social e em suas relações com os outros.

Halbwachs escreve acerca das lembranças que a família configura sobre si mesma: como cada membro pode conformar ideias e evocações sobre os outros e sobre o grupo familiar. Assim mesmo identifica as relações recíprocas que se estabelecem entre uma família e a sociedade da qual ela faz parte. As noções que a família compõe se produzem no marco de outras famílias contemporâneas, se adaptam a noções gerais compartilhadas pelas “famílias”. Isto é, a família está inserida em outros grupos. De tal modo que a memória familiar se vincula às memórias do âmbito externo, e, além disso, as lembranças familiares se localizam nos marcos nos quais a sociedade reencontra seu passado. A lógica e as tradições da família se parecem com as da sociedade em geral, pois dali emanam e a sociedade continua regulamentando suas relações com ela. No entanto, como cada família tem sua própria história, suas lembranças, tradições e valores se impregnam de sua experiência particular, que conseqüentemente contribui para dar coesão ao grupo familiar.

As lembranças familiares, assinala Halbwachs, são “noções de pessoas” e “noções de fatos” (2004, p.210). Reflete sobre a orientação moral que direciona tais noções, também as legitimadas por toda a sociedade, não somente as do grupo familiar:

La sociedad que emite juicios sobre los hombres durante su vida y también en el momento de su muerte, así como sobre los hechos, cuando se producen, conserva en realidad en cada uno de sus recuerdos importantes no solamente un fragmento de su experiencia. Dado que un hecho pasado es una enseñanza, y un personaje desaparecido, un estímulo o una advertencia, eso que entendemos por marco de la memoria es también una cadena de ideas y juicios (2004, p. 328).

Trata-se de noções técnicas, religiosas ou morais que a sociedade refere não ao passado, mas ao presente. Halbwachs esclarece que os âmbitos dentro dos quais transcorre a vida da maior parte dos homens são a família, a sociedade religiosa, a classe social. Com relação a estes, interroga-se: “¿Cómo nos los representamos? ¿Qué pensamientos despiertan y cuáles recuerdos dejan en nuestros espíritus” (2004, p. 328).

As considerações precedentes se relacionam com o que podemos chamar a função pedagógica da memória coletiva: “Todo personaje o hecho histórico, desde el momento que penetra en esta memoria se transforma en una máxima de enseñanza, en una noción, en un símbolo; se le atribuye un sentido; deviene un elemento del sistema de ideas de la sociedad” (2004, p. 343).

As categorias de tempo e espaço

As relações dos sujeitos e grupos com o espaço e com o tempo, em seus processos de construção da realidade ou da lembrança, é um problema especialmente relevante atualmente, à luz da reorganização que afeta tais relações nas sociedades contemporâneas, propiciada pelos novos meios eletrônicos de informação e comunicação. Por isso se sintetizam as teorias de Halbwachs a respeito, e os temas do tempo e o espaço voltarão a aparecer no Capítulo 2, reexaminados com especial referência à mídia.

Para Halbwachs, os limites do passado, até o qual a gente se remete, dependem dos grupos sociais. O tempo não é real, mas na medida em que tem um conteúdo, que oferece uma matéria de fatos ao pensamento, dá às consciências individuais um marco para que elas ali possam organizar e reencontrar todas suas lembranças. Submeter-se à convenção do tempo implica colocar em relação uma consciência individual com outras consciências. Halbwachs estuda as relações entre o tempo, acordo instituído coletivamente, e as consciências individuais, nas quais se grava. O interessante do capítulo “La mémoire collective et le temps” é que explica o que somente tinha enunciado nos precedentes, sobre o caráter coletivo da memória: é aqui onde começa a descrever de que forma uma

consciência individual se relaciona com outras para constituir o processo coletivo:

On dira que ce qui rompt la continuité de ma vie consciente individuelle, c'est l'action qu'exerce sur moi, du dehors, une autre conscience, qui m'impose une représentation où elle est comprise (1997, p. 153).

O anterior equivale à “intersubjetividade”. Minha consciência individual é influenciada por uma representação que vem de outra consciência. Eu sou capaz de colocarme no ponto de vista do outro, formo a ideia a partir de várias consciências e, ainda, da percepção da duração do tempo, que é compartilhada por ditas consciências, ou seja, a *durée* comum:

...Je suis capable, a tout moment, de me placer, en présence d'un objet, en même temps qu'à mon point de vue, à celui d'un autre, et que, me représentant, au moins comme possibles, plusieurs consciences, et la possibilité pour elles d'entrer en rapport, je me représente aussi une durée qui leur est commune. (...) Il faut cependant bien admettre qu'il existe en toute perception sensible une tendance à s'extérioriser, c'est à dire à faire sortir la pensée du cercle étroit de la conscience individuelle où elle s'écoule, et à envisager l'objet comme représenté en même temps, ou comme pouvant être représenté à tout moment, dans une ou plusieurs autres consciences. (1997, p. 153).

A representação de um conjunto de “consciências” existe atrás das impressões aparentemente mais pessoais. Em nosso pensamento se cruzam correntes que vão de uma consciência a outra: a consciência é o lugar de encontro de tais correntes. Fala então de um *temps collectif*, em oposição a uma *durée individuelle*. Coloca que há tantas *durées* como indivíduos, mas também um “tempo abstrato” que os abrange a todos: um *milieu* homogêneo. Opõe o tempo da física ao tempo vivido de Bergson. Ao invés de ficarem limitados a seus próprios pensamentos os homens se situam no ponto de vista dos grupos ou de conjuntos mais amplos. Para que os eventos individuais de um número de pessoas possam ser referidos ao “tempo”, há que se representar a este como um *milieu* inteiramente uniforme, semelhante ao espaço geométrico.

Cada grupo define localmente sua própria memória, mas também participa na memória mais ampla de grupos que se situam em tradições mais antigas. Como um povo, que tem somente uma curta história, fará para se representar o mesmo tempo que se

representam outros povos cuja memória pode remeter-se a um passado mais longínquo? Quando se elabora uma tabela sincrônica na qual se situam todos os eventos, isto equivale a que tais eventos foram retirados dos grupos humanos e do *milieu* nos quais têm-se produzido e onde estavam situados em um tempo próprio. Isto é, faz-se abstração do tempo real no qual se sucederam. A história concentra em determinados momentos as evoluções que se estendem a períodos inteiros. Os eventos são desprendidos do tempo real, e organizados segundo uma série cronológica. Tal série se desenvolve dentro de uma *durée* artificial que não tem realidade para os grupos com os quais certos eventos relacionam-se.

Halbwachs assinala que apesar de que tem um tempo único e universal ao qual se referem todas as sociedades, é preciso distinguir vários tempos coletivos, correspondentes a vários grupos diferenciados. Um mesmo evento pode afetar diversas consciências coletivas. Neste momento múltiplas consciências coletivas diferentes se aproximam e se unem em uma representação comum. Para que a um evento dois grupos diferentes deem o mesmo significado, é preciso que as duas consciências tenham-se fundido de antemão. Quer dizer que se forma uma consciência nova que não é equivalente às consciências prévias separadas. Se nos colocamos no ponto de vista dos indivíduos, cada um é membro de vários grupos, participa de vários pensamentos sociais, seu olhar se submerge sucessivamente em vários tempos coletivos. Aproximando-nos a várias consciências individuais, podemos reposicionar os pensamentos e os eventos em um ou vários tempos comuns, porque a duração interior se descompõe em várias correntes que têm sua fonte nos diversos grupos. A consciência individual é o lugar de passagem de várias correntes, o ponto de encontro dos tempos coletivos.

Da reflexão de Halbwachs, é possível derivar alguns pontos-chaves para pensar os fenômenos da comunicação massiva, em relação com as novas modalidades de tempo que instaura: um evento midiático como um jogo de futebol, que congrega todo o planeta simultaneamente, por exemplo, equivale à conformação de uma grande memória coletiva planetária, levando-se em conta que os sujeitos envolvidos participam também de outras memórias coletivas, cada uma com características diferenciadas. Retomando outro caso

haveria de se pensar que as consciências de dois grupos diferenciados teriam de fundir-se em uma percepção homogênea para poder perceber de forma similar um evento divulgado mundialmente como o dia 11 de setembro de 2001.

Novas situações comunicativas, como a comunicação via *Internet*, permitem a milhões de consciências individuais interagirem em tempo real desde lugares distantes do planeta. De novo, Halbwachs nos alerta a manter o olhar atento ao “tempo coletivo” próprio de cada grupo específico, que também propicia uma memória coletiva específica, e que não poderia confundir-se com o tempo coletivo genérico de um portal como **Twitter**. Outros assuntos podem, também, ser reexaminados à luz das teorias de Halbwachs sobre o tempo: como o cinema e a televisão intervêm na percepção que têm sociedades novas dos eventos do passado. Ou outro processo também relativamente recente: como se inserem as rotinas e atividades cotidianas das famílias nos tempos marcados pela televisão diante do aparente padrão universal das 24 horas do dia. Alguns destes processos foram estudados por vários pesquisadores nos anos 80 e 90, e será feita referência às suas teorias.

A memória coletiva e o espaço

Na análise de Halbwachs, o espaço penetra a consciência. De novo, trata-se não de um indivíduo isolado, mas de um indivíduo que é membro de um grupo o qual está submetido à influência da natureza material. O ser humano está rodeado por objetos que lhe são familiares, e se este contexto muda, tal situação gera instabilidade emocional. Algo similar sucede nas viagens, nas quais o que nos cerca habitualmente se modifica: as imagens habituais do mundo exterior são inseparáveis de nosso eu. O lugar material leva nossa marca, e a dos outros. Nossas preferências -a escolha e a disposição dos objetos- explicam-se pelos laços que nos vinculam a um grande número de sociedades, seja que estas apareçam ante nossos olhos atualmente ou as evoquemos.

Os objetos que nos rodeiam têm significados. Podem revelar a estabilidade de um grupo familiar ou social, e também as mudanças. Quando um grupo se insere em um espaço, transforma-o a sua imagem e semelhança. Assim mesmo, quando um grupo que

ocupou um espaço comum se dispersa, no futuro a lembrança do espaço compartilhado vincula os membros daquele grupo. As imagens espaciais representam papel importante na memória coletiva. O lugar recebe os rastros do grupo, e também o processo recíproco ocorre. As mudanças na relação com o lugar implicam mudanças no grupo, e na memória coletiva.

Halbwachs menciona o exemplo de transformações sociais, e de conflitos, através dos quais a agitação se desenvolve em um cenário próximo, mas não parece afetar o contexto onde estamos situados. Pode ser que um evento local que leve a uma transformação espacial específica, como a queda de uma ponte, seja mais importante na mente dos habitantes de uma cidade ou povoado, que um evento de caráter nacional. Halbwachs coloca que alguns fatos fora do círculo próximo, e do horizonte mais imediato não interessam à maioria de pessoas.

As ideias de Halbwachs sobre o espaço, apesar de que formuladas faz mais de meio século, ainda apresentam elementos primordiais para pensar as relações dos sujeitos contemporâneos com seu entorno, e com sua construção imaginária do “lugar” onde eles estão situados e onde se desenvolve sua ação social. Os novos meios eletrônicos têm mudado as relações dos sujeitos com os lugares: noite após noite a televisão mostra comunidades afetadas pelas enchentes, diversos cenários de conflito armado, ou inclusive algum fato insólito em um determinado lugar da mesma cidade onde moramos. As imagens fazem visíveis partes do país ou do mundo que antes não existiam para as mentes das pessoas que não moram ali ou que não frequentam determinadas áreas.

Assim também a percepção do “lugar” ao qual um indivíduo pertence é ampliada pelas migrações dentro de diversas superfícies urbanas e rurais, pelas viagens e pelas relações interpessoais que se estabeleceram com sujeitos e instituições situadas em várias zonas próximas ou distantes de seu lugar habitual de moradia. Nos casos de pessoas e grupos a que podemos adjetivar como “nômades”, sejam executivos voladores detentores de altos ingressos ou grupos pobres forçados a migrar, sua construção do “lugar” variará

significativamente em comparação com sujeitos e grupos que não se mobilizam frequentemente.

Quando um grupo humano mora em um lugar adaptado a seus costumes, explica Halbwachs, não somente seus movimentos, mas também seus pensamentos regem-se pela sucessão de imagens materiais que representam os objetos exteriores. As lembranças se conservam vinculadas a esse “chão”. Uma família pode ser definida como um conjunto de pessoas que mora na mesma casa; os habitantes de um bairro formam uma pequena sociedade porque compartilham uma mesma região do espaço:

Si, entre les maisons, les rues et les groupes de leurs habitants, il n’y avait qu’une relation toute accidentelle et de courte durée les hommes pourraient détruire leurs maisons, leur quartier, leur ville, en reconstruire, sur le même emplacement, une autre, suivant un plan différent; mais si les pierres se laissent transporter, il n’est pas aussi facile de modifier les rapports que se sont établis entre les pierres et les hommes (1997, p.201).

Halbwachs admite que se constituam outros grupos, baseados nas relações econômicas ou em crenças religiosas, sem que necessariamente estejam associados a um espaço determinado. Não basta considerar que os homens se agrupam em um mesmo lugar, e guardam em sua memória a imagem desse lugar, para descobrir e lembrar a quais sociedades se vinculam. No entanto, coloca que é difícil caracterizar os grupos fazendo omissão de toda imagem espacial. Por exemplo, determinadas definições jurídicas estavam relacionadas com localizações sociais: um servo da gleba, vinculado ao campo, escapava de sua condição servil fazendo-se admitir em uma comunidade urbana. Também a memória de certas profissões se apoia na imagem de lugares específicos: operários/fábrica; banqueiros/banco.

Então, formula Halbwachs seu princípio de que não há memória coletiva que não se desenvolva em um marco espacial: “... l’espace est une réalité qui dure.” (1997, p.209). O passado se conserva dentro do meio material que nos rodeia. Associadas a esse espaço, reaparecem determinadas lembranças. Fala do espaço para os geômetras, despojado de toda significação. Depois do “espaço jurídico”, depois dos espaços onde se materializam os

processos econômicos e onde circulam os bens: desde o banco até as lojas; também dos “espaços sagrados” separados dos outros pelas crenças de uma comunidade religiosa. Assim, cada sociedade divide o espaço da sua forma.

A maior parte dos grupos desenha suas reminiscências sobre um chão ou território, e relembram suas lembranças coletivas em um marco espacial. Ou seja, há tantas formas de representar o espaço quantos grupos existam. A imagem do espaço dura na medida em que o grupo fixa sobre ela sua atenção e assimila seu pensamento. Os sentimentos e reflexões, como todos os fatos, se recolocam em um lugar onde eu tenha morado ou pelo qual tenho passado. Finalmente, para Halbwachs o espaço se situa dentro do tempo. (1997, p. 235). A imagem do espaço, por causa de sua estabilidade, nos dá a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente: “durar sin cambiar”, escreveu. A importância que Halbwachs deu em sua sociologia às categorias de “tempo” e “espaço” com relação aos processos de construção tanto da realidade como da lembrança faz com que este estudo as considere detalhadamente, e que mais adiante as aborde de novo, para reexaminá-las diante das mudanças que na percepção do tempo e o espaço têm introduzido os processos de comunicação eletrônica contemporâneos. Estes debates serão retomados no Capítulo 2. No que diz respeito à pertinência das teorias de Halbwachs para a análise das representações sociais, isso será revisado sucintamente nas conclusões.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA TRADIÇÃO DURKHEIMIANA

Para Pierre Bourdieu o poder das palavras não existe nas próprias palavras. Deve ser localizado nas condições sociais da utilização delas. Não se pode designar ao discurso, ou seja, à “substância propriamente linguística”, como seu princípio de eficácia. A autoridade chega à linguagem de fora. Bourdieu ressalta duas conotações do termo “representação”: remeter a um objeto no mundo real, e também ser a expressão de um agente cuja voz está autorizada pelo coletivo. Tal agente age por “delegação”, ou seja, “representa” um grupo social que legitimou um significado específico.

O poder das palavras se baseia em: quem as pronuncia não o faz a título pessoal: “... su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido”. (1999, p. 69). Um poder que se fundamenta nas condições institucionais de produção e recepção dos atos de fala. O tema do poder simbólico se menciona desde já para salientar sua centralidade, e porque está organicamente articulado aos processos de “representação” do real. Para Bourdieu, o poder das palavras consiste em “hacer el mundo nombrándolo”⁵⁴. Assim, ele vincula a política e a representação:

La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (más o menos adecuado) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre él actuando sobre el conocimiento que de él se tiene. Esta acción pretende producir e imponer representaciones (mentales, verbales, gráficas o teatrales) del mundo social capaces de actuar sobre él actuando sobre la representación que de él se hacen los agentes.(BOURDIEU, 1999, p. 96)

O conceito de “representações sociais” como ferramenta compreensiva

Já em 1895, em **Les règles de la méthode sociologique**, Émile Durkheim tinha escrito que “Los hombres no han esperado el advenimiento de la ciencia social para forjarse ideas sobre el derecho, la moral, la familia, el estado o la propia sociedad, pues no podían prescindir de ellas para vivir”⁵⁵. Durkheim e Marcel Mauss se ocuparam do fenômeno consistente em que as sociedades constroem classificações do real, as quais estão na base das “representações sociais”, e do que estes autores denominaram o *conformisme logique* que propicia a coesão social. Seu postulado de que a estrutura das representações religiosas dos povos primitivos se ordena segundo categorias hierarquizadas de classificação pode ser também aplicado às sociedades de hoje. É pertinente para analisar fenômenos relativos à linguagem, ao imaginário social e à cultura.

⁵⁴ BOURDIEU, Pierre (1999).

⁵⁵ As referências à **Les règles...**, neste capítulo, são tomadas da edição em Espanhol: Barcelona: Altaya, 1994.

As representações sociais são constituintes do social, não um simples epifenômeno da estrutura socioeconômica. Ou seja, contribuem para conformar um particular tipo de sociedade e para lhe dar coesão. Durkheim é citado por Renato Ortiz, na “Apresentação” da edição brasileira de **Les formes élémentaires de la vie religieuse** : “...une société ne peut ni se créer ni se recréer sans, du même coup, créer un idéal. Cette création n’est pas pour elle une sorte d’acte surrogatoire, par le quel elle se compléterait une fois formée; c’est l’acte par le quel elle se fait et se refait périodiquement”⁵⁶. Nesta apresentação, Ortiz analisa não somente o livro citado, mas também o texto de Durkheim “Représentations individuelles et représentations collectives”(1898), e o estudo “De quelques formes primitives de classification”, escrito por Durkheim e Mauss (1924). Ortiz enfatiza o fato de que as representações sociais são estruturalmente necessárias à sociedade, é dizer, configuram o tecido social⁵⁷.

Em seus textos compilados da publicação em Espanhol *Educación y sociología*, escritos na primeira década do século XX, Durkheim afirmou que:

...al aprender una lengua aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: de no ser por la lengua, no dispondríamos prácticamente de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser

⁵⁶Citado por Ortiz (1989a) Apresentação. In: **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Ediciones Paulinas, p. 11.

⁵⁷ A edição original de “Représentations individuelles et représentations collectives” é de 1898, e apareceu em **Revue de Metaphysique et de Morale**, t.VI, mai. A edição consultada foi DURKHEIM, Emile. **Sociologie et Philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1967. A edição original de « De quelques formes primitives de classification. Contribution à l’étude des représentations collectives » foi publicada em 1924. A édition consultada foi **Journal Sociologique**. Paris : Presses Universitaire de France, 1969.

*manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, antes todo, un ente social*⁵⁸.

Robert Nisbet (1996:133-134 vol 1) afirma que os esforços de Durkheim por explicar as “categorias” da mente tiveram pouco efeito sobre a epistemologia, por isso nunca foram considerados com seriedade. Mas, explica que serviram admiravelmente como perspectivas à sociologia do conhecimento e à cultura. Ditas preocupações já apareciam reiteradamente em **Les règles de la méthode sociologique** (1895). No capítulo II lê-se:

*...aunque los detalles -las formas concretas y particulares de la existencia colectiva- se abstraen a nuestro conocimiento, al menos nos hacemos una idea de los aspectos más comunes de la misma, en líneas generales y de modo aproximado, y es precisamente de esas representaciones esquemáticas y sumarias de las que nos servimos para los problemas corrientes de la vida. (...) No sólo están en nosotros sino que, como son un producto de experiencias repetidas, reciben de la repetición, y de la costumbre producida por ella, una especie de ascendiente y de autoridad. Cuando tratamos de liberarnos de ellas sentimos que nos ofrecen resistencia. Ahora bien, no podemos dejar de considerar como real a lo que se opone a nosotros. Todo contribuye, pues, a hacernos ver estas representaciones como la verdadera realidad social*⁵⁹.

As representações estabelecem relações entre elas, transformam-se e exercem sua influência constituindo um nível específico que tem certa autonomia da estrutura socioeconômica na qual operam. Cabe aqui um outro texto de Durkheim:

*...une fois qu'un premier fonds de représentations c'est ainsi constitué, elles deviennent des réalités partiellement autonomes que vivent d'une vie propre. Elles ont le pouvoir de s'appeler, de se repousser, de former entre elles des synthèses de toutes sortes, que sont déterminées par leurs affinités naturelles e non par l'état du milieu duquel elles évoluent. Par conséquent, les représentations nouvelles, qui sont le produit de ces synthèses, sont de même nature: elles ont pour causes proches d'autres représentations collectives, non tel ou tel caractère de la structure sociale*⁶⁰.

⁵⁸ Edição em Espanhol, México: Ediciones Coyoacán, 1998, p. 55. Paul Fauconnet, que escreveu a introdução para esta edição, situa os textos no período 1902-1911.

⁵⁹ Utiliza-se a edição em espanhol de 1994 de Ediciones Altaya, Barcelona. A citação aparece na p. 73.

⁶⁰Citado por Ortiz na “Apresentação” de **As formas elementares de vida religiosa**. São

Este é um questionamento essencial, pois dota as representações de certo grau de autonomia com relação às condições materiais da sociedade na qual se originam. Em consequência podemos situá-las, para o estudo, como processos que ocorrem no campo da cultura. E examiná-las, deste modo, em sua interrelação tanto com outras representações sociais, como com outros processos do campo cultural.

O estudo das “representações sociais” no século XX

Serge Moscovici, no início dos anos 60, definiu a “representação social” como:

... une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus”⁶¹.

Sublinham-se duas funções que cumprem as representações: intervêm nas ações e são parte orgânica dos processos comunicativos interpessoais. Birgitta Orfali (2000) tem assinalado como Moscovici reintroduz a análise do social na reflexão da psicologia, elaborando uma teoria que tem sido integrada dentro das ciências sociais. Ele formulou que a representação social é uma preparação para a ação, não somente porque pode modelar os comportamentos, mas prioritariamente porque reconstitui os elementos do ambiente onde a ação deve ter lugar. Integra o comportamento em uma rede de relações. Provê as noções e o contexto situacional que fazem tais relações eficazes. No entanto, buscou propor uma alternativa distinta ao modelo do behaviorismo de estímulo-resposta para explicar as ações⁶².

Paulo : Edições Paulinas, 1989, p. 9. A citação também aparece em Durkheim, E. Représentations individuelles et représentations collectives. In: **Sociologie et philosophie**. Paris, PUF, 1967, p. 34.

⁶¹ Citado por Orfali (2000, p. 240).

⁶² ORFALI, B (2000) Les représentations sociales : un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales. In : **L'Année Sociologique**, 50, n 1, p.235-254.

Outro elemento fundamental destacado por Moscovici consiste em explicar que as representações sociais são entidades quase tangíveis: “...elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien”⁶³. Explica que por um lado correspondem à substância simbólica que entra em sua elaboração, e por outro à prática que produz tal substância, assim como os mitos correspondem a uma prática mítica ou a ciência a uma prática científica. Este traço implica pistas chave para o trabalho empírico, já que se as representações sociais adquirem a forma de entidades materiais, se faz possível rastreá-las, identificá-las e descrevê-las. Para terminar esta parte referente à definição do conceito, é oportuno assinalar alguns questionamentos formulados pelos trabalhos mais recentes. Wolfgang Wagner (2003) assinala que na prática social os indivíduos raras vezes agem sem consultar implícita ou explicitamente a sabedoria social e cultural disponível, ou seja, o sistema de crenças compartilhado pelo grupo ao qual pertencem. Afirma também que os modelos culturais, representações sociais e outras ferramentas culturais, equivalem ao conhecimento cotidiano coletivo sobre coisas reais ou imaginárias que são objeto de discurso social, e também remetem à classe de racionalidade que é definida pelo consenso do respectivo grupo.

Jean-Claude Abric (2001, p.69) explica as representações sociais como “un proceso activo de construcción de la realidad”. Claude Flament e Michel-Louis Rouquette (2003, p. 12-13) salientam a historicidade das representações sociais, e as definem como “formaciones cognitivas socialmente producidas, y por lo tanto socialmente diferenciadas”. É importante levar em consideração que incorporam elementos tanto cognitivos como afetivos. Formulam que a análise das representações sociais implica colocar em relação cognição, comunicação e sociabilidade. (2003, p. 13 e ss). Isto tem consequências para o trabalho empírico, que deve dar atenção as duas práticas sociais: as relações entre grupos, e as comunicações massivas. Segundo os dois autores, para que um processo chegue a ser objeto de representação social deve ter uma presença temática recorrente nas conversas e nos meios de comunicação. Isto aponta para um problema particularmente relevante a este

⁶³ Citado por Birgitta Orfali (2000, p.243).

trabalho, é que as representações se formam através dos intercâmbios linguísticos e simbólicos. Portanto, como afirmam Flament e Rouquette, elas fazem parte da negociação permanente da sociabilidade. (2003).

Representações sociais e práticas

É imprescindível estudar as representações sociais em sua dupla função de conteúdo mental e também de ação. Wagner (2003) formulou que as representações sociais são holísticas: compreendem pensamento, sentimento, ação e justificativa. Em um coletivo, certas condutas se aceitam e outras se excluem. Com relação à justificativa, em cada grupo o sujeito precisa dar bons motivos para explicar sua conduta. Aponta que requeremos conceitos para associar nossas ações a nossas crenças, com o objetivo de acertar nas relações interpessoais. As representações fazem determinados objetos ou fatos inteligíveis, e igual processo ocorre com as ações: as representações fazem-nas inteligíveis para os membros do grupo.

Rouquette (2000) examina as relações entre “representações sociais” e “práticas”. Adverte que as representações sociais não devem ser consideradas como variáveis independentes suscetíveis de explicar as condutas. Assinala que, pelo contrário, as práticas contribuem para conservar as representações sociais ou para transformá-las, em uma operação equivalente a verificar ou refutar uma crença ou premissa, uma vez que esta última atravessa a “prova” da experiência. Flament e Rouquette (2003) estabelecem que para que se constitua uma representação social devem existir práticas comuns a um coletivo, as quais se relacionem com o objeto representado, na população considerada.

Flament e Rouquette (2003) sugerem quatro elementos analíticos para examinar as relações entre determinadas representações sociais e práticas específicas: 1) A prática como passagem ao ato, ou seja, duas populações se contrastam segundo se a primeira faz uma determinada ação e a outra não; ou a mesma população se contrasta em dois momentos, diacronicamente: 1) um grupo paga seus impostos em um ano determinado, mas no outro ano não os paga; 2) A prática como repetição: Algo se faz “jamais”, “raras

vezes”, “muito amiúde”, ou “regularmente”; 3) A prática como “forma de fazer”, como por exemplo, as enfermeiras que trabalham desempenhando um “papel de limpeza” e as que não; 4) A prática como “cálculo”, ou seja, a avaliação das consequências futuras da ação, como por exemplo, com relação a um processo de aprendizado, os alunos podem ter ideias (representações) “otimistas”, “pessimistas” ou “realistas”.

Tomando distância do tipo de pensamento que identifica um só fator como “a causa” única de um fenômeno, acolhe-se a formulação de Rouquette de não assumir as representações como causas. No entanto, não se pode desconhecer que “... el conocimiento colectivo sobre situaciones políticas y la estructura social, y sobre los eventos históricos, guían el pensamiento y la actuación de los grupos sociales”, tal como, também, foi colocado por Jean Claude Abric (2000). Levando em consideração este postulado, teria que se rastrear e caracterizar a relação entre “representações” e determinadas atuações dos indivíduos e/ou dos grupos, e tentar submeter tal relação à análise. Mas, levando em consideração que as representações sociais não são causas de comportamento, mas guias para as condutas sociais, e evitando uma causalidade mecanicista e linear (Morin 2001, p. 100).

Como posição metodológica, é prudente a ideia de que não necessariamente existe analogia entre representações sociais e práticas⁶⁴. No entanto, devem-se contemplar vários tipos de relação entre umas e outras, inclusive que determinada representação social afete as práticas de um indivíduo ou grupo, ou diversas variações. Vejamos:

A representação social influencia a prática: um menino mestiço de classe média trata com respeito e amabilidade um menino indígena porque o considera semelhante a ele. Ou os jogos de guerra viram moda entre muitos grupos de meninos quando em seu próprio

⁶⁴ Ideia expressa no trabalho que cito na continuação, o qual versa sobre representações sociais: LAMUS, Doris y USECHE, Ximena. **Maternidad y paternidad: tradición y cambio en Bucaramanga**. Bucaramanga, Colombia: Editoria UNAB, 2002. Ver página 14 e seguintes.

contexto o conflito armado é uma situação cotidiana, e também várias classes de guerras são mostradas pela televisão, ou pelos videogames, em programas de ficção e telejornais⁶⁵.

- A representação social não é homóloga à prática: Não há correspondência entre elas: Um menino pode ter clara a norma de que roubar é moralmente inaceitável, mas pega e não devolve os objetos que pertencem a seus companheiros da escola.

- A prática transforma a representação social prévia: isto é, a representação social muda para corresponder à experiência. Ao perceber que é capaz de conseguir um ótimo desempenho em uma atividade esportiva, um menino pode modificar a imagem que tinha de si mesmo como “fraco”.

- A prática deixa intacta a representação social prévia, ou seja, que a representação social seria refratária à experiência: Uma menina pode ser amavelmente recebida pelos outros em seus contatos interpessoais, e, no entanto não alterar sua percepção de si mesma como “incapaz de fazer novos amigos”.

Tanto para a reflexão teórica como para o trabalho empírico é necessário reconhecer e estudar as interrelações entre “práticas” e “representações sociais”. Os processos de representação não podem desarticular-se das atividades em que os atores sociais estão empenhados. Como escreveu Michel Morin (2001, p.127), a inscrição das representações nas práticas constitui o obstáculo principal no desenvolvimento da pesquisa sobre esta problemática, mas também, seu maior desafio. No entanto, há de se advertir que tal dimensão ultrapassa os limites deste estudo, o qual pretende rastrear e descrever as representações sociais construídas pelos meninos.

⁶⁵ Ainda no caso em que se identifique uma representação social na base de uma determinada conduta, faz falta rastrear simultaneamente outras “mediações” que intervêm em uma particular ação.

As “interpelações” de Anthony Giddens e de Pierre Bourdieu

A obra de Anthony Giddens **New Rules of Sociological Method**, publicada em 1976, oferece elementos para re-explorar alguns dos problemas que este estudo tem abordado desde seu início: em primeiro lugar recoloca a relação entre sujeito e estrutura tal como foi formulada por Durkheim. Em segundo lugar, seu reconhecimento da relação entre os significados e a constituição da vida social, e sua definição do sentido como “interação”, são afins a um dos referentes teórico-metodológicos que assume este trabalho, a vertente Weber-Schütz-Berger-Luckmann⁶⁶.

Os tópicos aludidos no parágrafo precedente serão retomados no curso deste estudo. O primeiro é o questionamento que faz Giddens da tese de Durkheim sobre a restrição que exerce a sociedade a que pertencemos, ou seja, que a estrutura social marca os limites do que, como indivíduos, podemos fazer. Pelo contrário, segundo Giddens, o modo mais satisfatório de estabelecer uma ponte entre o enfoque durkheimiano e o da ação consiste em admitir que todos participamos ativamente na construção e reconstrução da estrutura social no curso de nossas atividades cotidianas: “La sociedad es creada y recreada de nuevo por los participantes. (...) la producción de la sociedad es una realización diestra que los seres humanos sustentan y hacen ocurrir” (2001, p. 31). Para Giddens, a noção de “coerção” da sociedade sobre o indivíduo invalida a possibilidade de pensar a ação do sujeito. Identifica quatro carências fundamentais na perspectiva de Durkheim:

1. A redução do fazer humano a uma interiorização de valores.
2. A omissão ao não ver que a vida humana se constitui ativamente pelas obras de seus membros.

⁶⁶ As citações do livro de Giddens são tomadas da edição em Espanhol **Las nuevas reglas del método sociológico**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

3. O tratamento do poder como um fenômeno secundário. A norma ou o valor aparecem como o traço básico da atividade social, e, portanto, da teoria social.

4. Não dar um lugar central em sua teoria ao caráter negociado das normas, que estão abertas a “interpretações” divergentes com relação a interesses divergentes e antagônicos da sociedade.

Para Durkheim, o “problema da ordem” como consenso moral equivale a reconciliar os interesses de atores individuais com uma moralidade social, a *conscience collective*, ou “o sistema comum de valores”. Esta orientação faz impossível analisar satisfatoriamente os interesses que se interpõem entre as ações de certos indivíduos e a comunidade em seu conjunto, os conflitos em que entram essas ações, e as alianças ou estratégias de poder com as que operam. Na teoria social de Giddens, a chave para entender a ordem social não está na “interiorização dos valores”, mas nas relações mutantes entre a produção e a reprodução da vida social por seus atores constituintes. “Ação” equivale a “sentido” e também à “práxis”. Toda interação constitui também uma relação moral e de poder.

O postulado de Giddens de que a conduta humana está dotada de sentido é assim formulado: “La vida social (...) es producida por sus actores en función de su activa constitución y reconstitución en marcos de sentido, por medio de los cuales organizan su experiencia”. (2001:102). Segundo este autor, os atores sociais não agem como pares. A elaboração de *marcos de sentido* experimenta desequilíbrios com relação à posse de poder, seja que o poder resulte da destreza superior linguística de uma pessoa na conversa com a outra; da posse de tipos adequados de “saber técnico”; da mobilização da autoridade ou a “força”, etc. Já se fez alusão a que a perspectiva de Durkheim dificulta analisar a constituição da vida social como produção de sujeitos ativos. Em contraste, o estudo da “estruturação” que propõe Giddens tenta determinar as condições que governam a continuidade e a dissolução de estruturas ou de tipos de estrutura. Significa uma alternativa com relação a considerar a “reprodução” como um resultado mecânico, antes que como um processo ativo de constituição realizado pelos afazeres dos sujeitos.

A teoria da constituição da sociedade de Giddens se inclui não para invalidar a formulação de Durkheim sobre as representações e a consciência coletiva, mas para problematizar o enfoque durkheimiano da coerção social sobre o sujeito, e assumir, contrariamente, uma concepção do sujeito como ator social dinâmico que tem a capacidade de contribuir para transformar a estrutura. A análise das representações sociais deve ser feita colocando simultaneamente a pergunta sobre a tensão entre indivíduo e sociedade. Se a legitimação de determinados significados precede o sujeito ou inclusive um grupo social, que capacidade têm estes de impugnar os significados hegemônicos, de propor outros, e de fazer prevalecer os novos? Nomear o problema indivíduo-sociedade equivale a formular a questão sobre a resistência às representações sociais normalizadas. É pertinente então inserir aqui a pergunta formulada pelos psicólogos sociais sobre se as representações sociais podem contribuir ou não em processos de mudança social. Wagner (2003) sustenta que a mudança não se produz pela coexistência de duas representações sociais opostas, mas pelo que ele chama de "controvérsia social". Jaan Valsiner (2003)⁶⁷ também abordou o tema da possibilidade de refutar as representações sociais legitimadas pelo coletivo. Rouquette (2000: 45) colocou que a análise sincrônica das representações sociais que determinados grupos constroem sobre certos objetos ou processos é "uma banalidade sociológica" se não se confronta com o problema da mudança. Isto é, com uma perspectiva histórica que dê conta das representações sociais como um processo dinâmico e não estático.

Nas páginas precedentes, recorri à obra de Giddens, pois permite submeter a escrutínio as formulações de Durkheim sobre o sujeito e a estrutura social, e em consequência levantar questões sobre a reprodução ou a transformação da sociedade. Também, a atenção que concede Giddens à linguagem e à interação humana na constituição dos significados, vincula-o às formulações dos sociólogos que se têm ocupado das relações intersubjetivas, o que se tratará na seguinte parte deste capítulo. Giddens inclui em sua

⁶⁷ **Papers on Social Representations** 12 (ISSN 1021-5573) Vol. 12, 12.1-12.8 (2003) [<http://www.psr.jku.at/>].

obra o tema do poder -assumido como a habilidade de agir para seguir determinadas metas e interesses, e a habilidade de intervir no curso dos eventos e incidir sobre os resultados. Desde outra perspectiva conceitual, as formulações de Bourdieu sobre o poder simbólico, vinculadas à posição do ator na estrutura social, possibilitam um exame dos intercâmbios linguísticos que atendem às características sócio-históricas específicas do sujeito ou grupo que esteja sendo pesquisado. A teoria de Bourdieu resulta valiosa, pois se distancia de qualquer tentativa de análise formalista dos sistemas simbólicos⁶⁸.

O problema do poder

Renato Ortiz (1989a) tem insistido na necessidade de abordar o tema do poder com relação à questão das representações sociais. Afirmou assim que Durkheim e Mauss falaram de um consenso que abrangeria inclusive categorias lógicas como “espaço” e “tempo”. Segundo ele, estes autores assinalaram que a sociedade requer um mínimo de conformismo lógico para sobreviver. Mas Ortiz adverte que a ideia durkheimiana de “consenso” encobre relações de poder. Neste ponto, sugere colocar em relação os dois polos de coerção e consenso. A autoridade e a hegemonia se devem ao poder moral e à crença coletiva, mas também às sanções materiais. A tradição da escola francesa, segundo Ortiz, tem excluído debates tais como as classes sociais, o estado, os partidos, e o poder político, temas considerados pela sociologia alemã e americana. A partir dos questionamentos de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, Jean-Claude Abric em seus estudos sobre as representações sociais, também tem mencionado uma crítica às “ingenuidades das filosofias sociais do consenso” (2001, p. 27).

⁶⁸ Giddens também tem se ocupado da linguagem como um meio para a atividade social prática e do sentido como um processo que não pode ser apreendido por referência a um léxico ou transcrito em esquemas de lógica formal (2001, p.36). No entanto, sua restrição ao modelo língua/fala de Saussure implica que, no que diz respeito à linguagem, se recorra aqui preferivelmente aos princípios analíticos de Bourdieu.

Para este trabalho é relevante a categoria de Bourdieu de “poder simbólico”, a qual confere à linguagem e às representações uma eficácia na construção da realidade, pois, através da nomenclatura, eles estruturam a percepção que os sujeitos e grupos têm do mundo social. As palavras operam como “programas de percepção” e estratégias da luta simbólica diária; impõem visões e divisões do mundo social. Na luta pela imposição da visão legítima, os agentes detêm um poder proporcional ao seu capital simbólico. Pode-se impor um consenso com relação ao significado do mundo social, que funda o que se chama de senso comum. E a linguagem de autoridade governa com a colaboração daqueles que por ela são governados. (1999, p.77).

A relação entre significados e ordem social é apresentada assim por Bourdieu:

El orden social debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, forma que implica el desconocimiento de la arbitrariedad de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y los esquemas mentales constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido. Hablando propiamente, la política comienza con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; dicho de otra forma, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo. (1999, p.77).

No livro **Communication Power** Manuel Castells (2009) apresenta a sua hipótese sobre como as corporações globalizadas da mídia “moldam” a mente humana nas sociedades contemporâneas. Aborda o poder na perspectiva de Giddens. A sociedade consiste em uma estrutura contraditória que envolve conflitos e negociações entre diversos atores, e o poder é a capacidade relacional de impor a vontade e os valores de uns atores sobre os outros. É exercido mediante a coerção e os discursos⁶⁹. Castells coloca a pergunta “Where does power lie in the global network society?” (p. 42). A resposta dele é a hipótese citada acima: o poder opera mediante a construção de significados produzidos pelos processos de comunicação que ocorrem nas redes multimídia globais-locais. Através delas

⁶⁹ Castells retoma as análises de Giddens e Habermas sobre a constituição da sociedade e a legitimação através da ação comunicativa.

se constroem as crenças que legitimam a ordem social. Mas a pesquisa empírica de Castells explica que o poder não é praticado por umas elites dominantes. É o resultado da *conexão de várias redes* situadas em diversas esferas da vida social. Por exemplo, no lugar onde negociam o setor político e os empresários e onde confluem os governantes com os conglomerados da mídia. O enfraquecimento da ordem social pode ser alcançado exercendo uma ação sobre os "locais", disse metaforicamente, onde as redes interagem. A hipótese de Castells sobre poder-mente será retomada na parte relativa a mídia, conhecimento e política.

A CONSTRUÇÃO DA REALIDADE NA TRADIÇÃO WEBERIANA

Se um primeiro eixo do trabalho é a tradição durkheimiana, um segundo fundamenta-se no pensamento weberiano, pois Weber é um dos pioneiros da tendência da teoria social na direção de uma percepção da ação social como algo que configura e comunica um significado. Devemos a Weber o reconhecimento da função que cumpre a significação na configuração da ordem social. (GEERTZ, 1994, p. 260). Os postulados weberianos têm nutrido a obra de Alfred Schütz, e também a de Peter Berger. Em consequência, neste trabalho um conjunto de formulações de Weber, Schütz e Berger formam uma referência para pensar o modo como os processos de significação contribuem para consolidar um particular ordenamento da modernidade.

A principal fonte de inspiração de Berger é Weber. Dele deriva o interesse pelos problemas de significado, assim como também pela análise da sociedade moderna e, complementarmente, a perspectiva sobre o exercício da sociologia e do método. Para o trabalho de Berger, é relevante que a atividade humana seja “compreendida” como significativa para os atores da sociedade, tem de ser “interpretada”. A sociologia “compreensiva” na tradição weberiana aborda a análise do significado subjetivo, ou seja, a intencionalidade dos que participam na vida cotidiana. Na obra de Schütz, e na de Berger, a função da Ciência Social é ser “compreensiva”, isto é, entender o significado subjetivo da ação social. De tal modo que a prática do pesquisador social é similar à do ator leigo, tratar

de explicar o que o outro faz.

Um dos problemas centrais que tanto Schütz como Berger abordam é como os significados se constroem na interação com o outro. “La realidad de la vida cotidiana es compartida con los demás. La experiencia más importante que se hace de los otros se produce en la situación cara a cara”. (HUNTER, 1984, p. 42-43). A realidade é um mundo intersubjetivo, compartilhado com os outros, e é necessário reconhecer a centralidade da conversação neste processo. O primeiro texto de Berger retomado para este estudo é **The Social Construction of Reality** (1967), escrito com Thomas Luckmann.⁷⁰ O conhecimento em uma comunidade é socialmente produzido. Analisa-se o conhecimento comum e não o teórico elaborado pelos circuitos de intelectuais ou cientistas. É importante então pensar as funções que cumprem os desenhos animados e os telejornais, as telenovelas, a música de moda, o *video-clip*, a visão de mundo oferecida pelos comerciais, pelos videogames e outros produtos, textos, hipertextos e personagens, que são uma parte central da experiência diária de crianças e adolescentes contemporaneamente.

Cada grupo legitima o que reconhece coletivamente como conhecimento. O que equivale a colocar que um grupo social constrói determinado acervo de conhecimento que difere do que edificam outros grupos sociais. Berger e Luckmann postulam assim o caráter arbitrário do conhecimento e também sua historicidade. Ainda, reconhecem que as sociedades “modernas” abrangem processos de construção de conhecimentos divergentes ou em conflito. O que nos leva novamente ao tema das relações entre conhecimento e poder que se retomará mais adiante, e que já começou a ser explorado na perspectiva de Bourdieu. Ao reconhecer que uma mesma sociedade pode conter construções diferenciadas da realidade, Berger e Luckman apontam neste texto a questão do “pluralismo” existente nas sociedades contemporâneas.

⁷⁰ Consultou-se a edição em Espanhol de 1995, **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.

A linguagem articulada é um dos processos através dos quais se constrói e se legitima o conhecimento socialmente acumulado, através de procedimentos intersubjetivos: a conversação e diversas modalidades de comunicação interpessoal são, portanto, essenciais na construção do conhecimento socialmente compartilhado. Berger e Luckmann não analisam o papel dos meios de comunicação massivos na obra **The Social Construction of Reality**. Unicamente há menção do jornal, mas somente é aludido com relação aos costumes sociais dos habitantes das cidades, e não como dispositivo de construção do conhecimento social. Há que salientar, no entanto, que os autores incorporam os meios massivos a sua análise das sociedades modernas em seu trabalho posterior sobre pluralismo e crise de sentido.

O trabalho de Berger e Luckmann estuda os processos de objetivação, internalização e externalização dos significados compartilhados socialmente. Complementariamente, os autores dedicam grande parte de sua argumentação a questionar em que consiste o processo de legitimação dos significados sociais. Também analisam a institucionalização, tema que vinculam com as relações entre o conhecimento socialmente legitimado, o poder e o conflito de interesses dentro de uma sociedade. É importante ressaltar que apontam uma dialética entre o sujeito e a superestrutura, mediante a qual explicam como a realidade e as instituições são construídas pelo homem, mas também dão forma à consciência humana. Abordam os processos de socialização primária e socialização secundária, e ainda os que poderíamos entender como “ressocializações” sucessivas que o indivíduo pode experimentar em períodos de sua vida posteriores à socialização primária.

Fundamentando-se nas teses da primeira publicação conjunta de Berger e Luckmann, este estudo adota a tarefa de indagar de que formas os meios de comunicação intervêm no processo de construção social da realidade. Os questionamentos sobre os “esquemas tipificadores da realidade”, a “distribuição social diferenciada do conhecimento” e a relevância que pode ter um tipo de conhecimento para determinado grupo social, são pertinentes. O conhecimento como conjunto de significados compartilhados sobre a

realidade é, na obra de Peter Berger, o fundamento do mundo da vida cotidiana, tal como este é objetivamente definido, e subjetivamente percebido. A realidade é experimentada em estado de vigília e se apresenta como normal e evidente por si, ordenada, objetiva e dada enquanto tal. (HUNTER, 1984, p. 42-43). Os questionamentos de Berger e Luckmann resultam relevantes, pois o conhecimento ordinário da vida cotidiana é o objeto deste estudo.

Um segundo trabalho publicado conjuntamente por Berger e Luckmann, trinta anos depois do primeiro, em 1995, foi **Modernität, Pluralismus und Sinnkrise**⁷¹. A tese central formula que nas sociedades modernas se produz uma crise dos valores e ideais que antes eram tidos como válidos e consensuais. O anterior é causado porque se desintegram as comunidades pequenas que têm coesão devido às normas ou valores compartilhados pela totalidade dos membros do grupo. Uma vez que o indivíduo sai ou se distancia do referido grupo perde sua filiação a tais normas. Pode-se deduzir que o sujeito entra em um estado de desorientação e incerteza com relação aos valores que orientam sua vida, e com relação a como agir. Berger e Luckmann destacam que as noções de “anomia” e “alienação” aludem a este estado. Os autores usam os termos “comunidades de vida” e “comunidades de sentido” para designar os coletivos quando compartilhavam tanto uma ordem como um sistema onicompreensivo de sentido (1997: 79). No entanto, reconhecem que a dissolução das comunidades pequenas e locais tem implicado, simultaneamente, no surgimento de novos e poderosos circuitos de filiação, além daqueles a que os indivíduos pertencem nas sociedades atuais. Esse processo é denominado por Berger e Luckmann como “pluralismo” de mundos de vidas possíveis para o sujeito, uma característica das sociedades modernas.

Um dos fenômenos a que Berger concede especial importância em seu livro **The Homeless Mind** (1973) é o da constituição das identidades, que segundo ele -no contexto das sociedades modernas- adquire condições específicas de “pluralismo”, o que foi

⁷¹ A edição em Espanhol consultada foi **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido**. Barcelona: Paidós, 1997.

denominado *the pluralization of life-worlds* e tem sido abordado por Giddens em **Modernity and Self-Identity** (1991, p. 83). Uma pessoa está sujeita a participar em vários cenários e estilos de vida, os quais reconstituem sua identidade na forma de uma espécie de “mosaico” de experiências variadas, o qual também envolve sua percepção do tempo e do espaço. Inclusive a atividade de “planejamento da vida” pode conceber-se como uma consequência da multiplicidade de estilos que se oferecem ao sujeito como alternativas.

O pluralismo moderno é uma das condições estruturais para a propagação de crises de sentidos subjetivos e intersubjetivos e tende a desestabilizar o status de “algo dado” conferido aos sistemas de sentido e de valores que orientam a ação e sustentam a identidade. Berger e Luckmann explicam que a modernização traz consigo sistemas não localizados de sentido, e que o desenvolvimento global gera no sujeito um alto grau de insegurança. Estabelecem, no entanto, que mesmo assim as sociedades modernas não experimentam “normalmente” uma proliferação alarmante de crise de sentido, o que colocaria em perigo extremo sua sobrevivência como coletivos (1997, p. 105).

Como programa de trabalho para analisar esta problemática, Berger e Luckmann propõem analisar os processos de formação dos significados sociais, fazendo especial referência aos meios massivos de comunicação, e ao que denominam as “instituições intermédias” as quais – diante do enfraquecimento de uma ordem comum de valores – cumprem o papel de atenuar ou impedir as crises de sentido: por exemplo, as associações de diversas índoles, as igrejas, os grupos de terapia, os sindicatos profissionais, etc., podem operar como tais. Estas “instituições intermédias” evitam a propagação pandêmica de tais crises. Apontam que geralmente se dá coexistência e cooperação de diferentes comunidades de sentido. (1997, p.105-106). Para a pesquisa empírica referida ao processo de construção de sentido em uma sociedade, Berger e Luckmann propõem os seguintes focos de análise: primeiro, a comunicação massiva; segundo, a comunicação cotidiana dentro das comunidades; e por último, as “instituições intermediárias” entre as grandes instituições, as comunidades e o indivíduo. (1997, p.122). Para este trabalho têm especial relevância tanto os meios massivos como as conversas cotidianas de adultos e crianças, elementos que se

retomarão nos capítulos dedicados à análise dos dados empíricos.

Refiro-me agora à obra de Alfred Schütz. Seus questionamentos refinaram a metodologia de Weber, explicando alguns de seus postulados e desenvolvendo seus conceitos. Precederam os trabalhos de Berger e de Luckmann e constituíram uma de suas principais referências.⁷² É pertinente remeter-se a Schütz porque faz parte da “filiação” sociológica que abordamos aqui. No entanto, devo esclarecer que apesar de que Schütz se ocupar de elementos centrais da teoria sociológica, somente alguns dos fundamentos de sua teoria são relevantes para o estudo que este documento apresenta, e os cito na sequência.

Schütz partiu do conceito weberiano de “ação social”, que como denotei, equivale à “ação significativa”. Weber formulou seu conceito de significado (Sinn), como característico da ação humana, e aberto à compreensão interpretativa (Verstehen). Quando comecei a estudar o trabalho de Schütz para nutrir o projeto de pesquisa, fiz porque um projeto que ia ocupar-se da importância da significação na vida social, requeria uma perspectiva que reconhecesse a correspondência entre “ação social” e significado.

Schütz concebeu o significado não como um predicado atribuível à ação, nem como uma vivência, mas como “una operación de intencionalidad que sólo se vuelve visible a la mirada reflexiva” (1993, p. 82). Ou seja, o significado somente é construído pelo sujeito quando este “isola” conscientemente uma ação do passado e ela se converte em uma espécie de unidade “discreta”, extraída do resto da sequência de experiências indiferenciadas. Por isto a teoria de Bergson sobre a *durée* temporal, ou fluxo da

⁷² SCHÜTZ, Alfred. **La construcción significativa del mundo social**. Barcelona: Paidós, 1993. Uma edição anterior em espanhol foi publicada pela mesma editorial com o título **Fenomenología del mundo social**, 1972. (A edição original em alemão: **Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt**. Springer Verlag, Viena, 1932).

consciência temporal interna é básica na teoria de Schütz: “El significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia (...) La mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida y la constituye como significativa. Un acto de atención expone a la mirada intencional las vivencias que de otro modo serían meramente vivenciadas” (1993, p. 99-100).

Escreveu Schütz que cada ação tem seu significado específico que a distingue de outra ação. Este significado específico é o que interessava a Weber quando formulou o conceito de “significado a que se apunta” (1993, p.100). Um aspecto complementário é que o ato de “compreender” depende da capacidade de descrever as ações linguisticamente, ou seja, de “tipificá-las”, em termos de Schütz. (Giddens, 1997, p. 257). Outro elemento da obra de Schütz que detectei como especialmente pertinente foi o postulado de que não é possível experimentar-se a si mesmo sem o reconhecimento do outro. Trata-se de um princípio da sociologia de Schütz, capital para este estudo: “El mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo intersubjetivo, compartido por mis semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros”⁷³, escreveu Schütz.

A relevância do tema da intersubjetividade já foi colocada. Retomo o assunto agora para reiterar que a sociologia de Schütz aspira a compreender a ação do outro. A reflexão sobre as condições de possibilidade da interação sujeito-sujeito são pertinentes para esta pesquisa porque o processo de conhecimento do mundo objetivo, e de construção de significados por parte do menino se realiza não em base da sua experiência direta, individual e solipsista, mas mediante seu acesso à consciência dos outros, e reciprocamente, o acesso dos outros a seu eu. Aceitar o anterior possibilita ler a interação sujeito-meios não como um processo direto de “efeitos” unidirecionais dos meios de comunicação (i.e. televisão, Internet) na consciência, mas como mediado pela intersubjetividade.

⁷³ Citado na introdução de Joan Carles Melich, da Universidad Autónoma de Barcelona, para a edição espanhola de **La construcción significativa del mundo social** (1993, pág V).

Este ponto abrange um interesse duplo. Por um lado, meu estudo analisa representações sociais que se constituem, por exemplo, na interação com os outros, processos de diálogo ou de jogos coletivos. Adicionalmente, a questão da intersubjetividade é essencial para o sociólogo e para a sociologia, pois que o pesquisador tem que perguntar-se sobre a possibilidade de conhecer a ação de outro sujeito e o significado que este dá a tal ação. Trata-se de um assunto chave, pois este estudo constrói a indagação baseando-se em uma variedade de procedimentos de conversa e interação com os meninos e meninas sobre suas ideias sobre a realidade e também sobre suas práticas.

Devo expor agora as limitações que apresenta o trabalho de Schütz com relação aos objetivos da pesquisa. Schütz não examina como os próprios significados do sujeito são reconstituídos pelos do outro. Limita-se a explicar que o sujeito “compreende” o significado do que faz ou diz o outro. Também afirma que o outro expressa um significado para que determinado sujeito o compreenda. Schütz não aborda o problema de que o diálogo produza a convergência ou o cruzamento entre o que faz ou diz o outro, com o meu significado ou ação, o qual pode dar lugar a um significado terceiro, diferente daquele comunicado pelo falante e daquele que já tem construído o ouvinte em uma fase prévia à conversa. O propósito de Schütz de estabelecer uma lógica formal que descreva como se realiza a ação humana, e sua intenção de propor categorias universais para apresentar o comportamento dos sujeitos não analisa os problemas que acabo de colocar e que são centrais para este estudo. Também não aborda Schütz as relações entre significado e poder. Portanto, a teoria de Schütz parece limitada para os fins deste trabalho, apesar de que é importante reter dela o princípio weberiano de associar ação a significado, e a necessidade de abordar a construção da realidade como um ato intersubjetivo. Para o processo de como uma consciência individual entra em relação com outra consciência individual, e se configura então um significado compartilhado, Maurice Halbwachs elaborou uma explicação, já exposta no começo deste capítulo. Sobre o problema da interdependência entre significação e poder simbólico, Pierre Bourdieu é o referente analítico seguido por este trabalho, que se fundamenta no reconhecimento de como os significados são

construídos pelos agentes sociais, dentro de um cenário onde eles detêm desiguais condições de poder e desiguais recursos culturais.

CAPÍTULO 2: CULTURAS MUDIÁTICAS, CONHECIMENTO E POLÍTICA

Durante mucho tiempo (al menos seis decenios) las fotografías han sentado las bases sobre las que se juzgan y recuerdan los conflictos importantes. El museo de la memoria es ya sobre todo visual.

Si antaño fotografiar la guerra era terreno de los periodistas gráficos, en la actualidad los soldados mismos son todos fotógrafos, registran su guerra, su esparcimiento, sus observaciones sobre lo que les parece pintoresco, sus atrocidades, se intercambian imágenes y las envían por correo electrónico a todo el mundo.

Cada vez hay más registros de lo que la gente hace, por su cuenta. Al menos, o sobre todo en Estados Unidos (...) Aquí me tenéis: despertando, bostezando, desperezándome, cepillándome los dientes, preparando el desayuno, enviando a los chicos al colegio. La gente plasma todos los aspectos de su vida, los almacena en archivos de ordenador, y luego los envía por doquier.

Susan Sontag⁷⁴

A EXPERIÊNCIA “MUDIÁTICA” CONTEMPORÂNEA

Alguns fatos da década 2000-2010 lançam luzes acerca dos usos sociais da imagem no presente, e têm tido significativas implicações políticas para todo o planeta. As citações provêm de um texto de Susan Sontag que circulou profusamente pela Internet. Ela analisou as consequências de se fazer públicas as fotografias das torturas que os soldados norte-americanos infringiram nos prisioneiros iraquianos, da prisão de Abu Ghraib. Este episódio motivou a escritora a uma reflexão sobre as implicações éticas das decisões do governo Bush, mas também sobre a construção de “consenso” entre os cidadãos comuns dos Estados

⁷⁴ Tradução do texto que publicou **The Guardian**, o jornal britânico, com o título “What Have we Done?”, segunda 24 de maio de 2004, na seção “Special Report Irak”, traduzida ao espanhol por Aurelio Mayor, e que circulou via Internet enviada pela Red Informativa de Mujeres de Argentina rima@citynet.net.ar.

Unidos, acerca da “necessidade” de tais ações, amparados na velha ideia do “destino manifesto” desta nação.

Através das teses de vários autores pretende-se analisar algumas consequências que as inovações nas tecnologias informatizadas e eletrônicas da comunicação trazem para os modos de percepção do mundo real e de atuação nele, e também para os processos de conhecimento e da memória. Isso significa que nas sociedades contemporâneas é primordial a experiência de “mediação” que exercem diferentes meios e tecnologias de comunicação, ao “intervir” na relação entre o sujeito e o mundo. Estas tecnologias - atualmente em suas versões globalizadas e corporativizadas - são constitutivas do campo cultural e da ordem social⁷⁵.

O texto de Sontag destaca a centralidade da imagem fotográfica nas sociedades contemporâneas. A influência forte na percepção de determinados fatos privados e públicos, e também nas emoções, que podem exercer tais imagens. Acentua a sensibilidade das pessoas ao se verem fotografadas, e em consequência, a prática generalizada de fotografar-se. Poderia-se rastrear uma continuidade historicamente analisável sobre os usos sociais da imagem, fazendo um exercício retrospectivo até os antecedentes da fotografia: o desenho, a pintura, a gravura, o daguerreótipo⁷⁶. No entanto, a possibilidade da “reprodutibilidade técnica” assinalada por Benjamin tem multiplicado a oferta de imagens,

⁷⁵ Os questionamentos expostos se baseiam principalmente em releituras de escritos de Susan Sontag, Anthony Giddens, John B. Thompson, Joshua Meyrowitz, Muniz Sodré, Alain Renaud, e Marc Augé, apesar de também se tomarem como referência alguns outros autores que aparecerão citados.

⁷⁶ Renato Ortiz documenta e debate tanto os usos da fotografia em Paris pela classe burguesa na metade do século XIX, assim como as diferentes posições de diversos grupos sociais, entre eles os artistas e “a boêmia” com relação ao estatuto artístico da fotografia na França no momento histórico citado, apresentando as controvérsias que se suscitaram sobre os limites entre a pintura como arte consagrada e os procedimentos de reprodutibilidade da imagem. Pode consultar-se “Cultura e mercado” em **Cultura e modernidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

sua ubiquidade e sua centralidade tanto nos lugares físicos da arquitetura e nas paisagens contemporâneas como na subjetividade dos indivíduos e dos grupos nas culturas atuais.

A capacidade de “sentir” certas ações ou eventos é afetada pela disponibilidade de imagens sobre determinado tema ou situação. Paradoxalmente, práticas que podem ser tão desiguais como a sexualidade e a guerra são exemplos específicos de ações que já têm uma história como objetos de representação gráfica e audiovisual. Tais representações influenciam os modos como os sujeitos contemporâneos percebemos “o sexo” ou “a guerra”, e como geramos ou reproduzimos sentimentos sobre estas duas práticas sociais. Também as imagens podem ter consequências nos comportamentos. O tema da sexualidade e a mídia faz lembrar as mulheres de um setor pobre da cidade de Cali, muito povoado, *Aguablanca*, um conjunto de bairros formado por sucessivas invasões, que já possui mais de um milhão de habitantes. Estas mulheres afro-colombianas contaram, no curso de uma pesquisa prévia, que aprenderam a fazer amor assistindo à televisão.

Susan Sontag não coloca apenas que as imagens afetam as percepções e ações das vidas das pessoas em sua existência presente, mas também sua memória. Ou seja, o modo como se lembram e se lembrarão dos eventos está associado à imagem fotográfica e audiovisual deles. Isto coincide com a dupla definição das percepções e representações nesta pesquisa, segundo a teoria de Halbwachs: elas reúnem passado e presente.

Os meios criam novos ambientes sociais

O título de **No Sense of Place** do livro de Joshua Meyrowitz destacava, já em 1985, como as novas situações comunicativas têm mudado as formas de relacionar-se o sujeito com o espaço e com o tempo. Os limites físicos são menos significativos, enquanto o sujeito está em comunicação com o mundo externo através de diferentes tipos de telefone, Internet, televisão ou rádio. A disponibilidade dos meios tem diminuído a importância da presença física durante um fato. Assim, onde o sujeito está tem hoje menos a ver com o que experimenta e com o que sabe que antes da existência do rádio, do cinema, da TV, da

Internet, e da telefonia celular.

A perda do “sentido de lugar” equivale a um grau de desapego a um território, já que algumas atividades e comportamentos específicos não têm de se realizar em espaços concretos. O “lugar físico” característico de um circuito comunicativo frente a frente tem perdido centralidade e tem sido substituído pelo “campo de percepção”, categoria de Meyrowitz. Equivale a uma variedade de situações comunicativas que envolvem um emissor e um receptor não presentes. É fundamental reconhecer que as teses de Meyrowitz não se centralizam no conteúdo das mensagens, mas sim nas modalidades que tomam as situações de comunicação:

The situational analysis offered here describes how electronic media affect social behavior –not through the power of their messages but by reorganizing the social settings in which people interact and by weakening the once strong relationship between physical place and “social” place. (1985, p.ix).

O “reordenamento” das barreiras das situações comunicativas cria novos *social environments* onde se produzem novos modos de consciência e novos comportamentos. Significa que os meios criam os ambientes para que determinadas formas de relação social entre os indivíduos e os grupos sejam possíveis. Meyrowitz, fundamentado nas categorias de Goffman, de “*onstage / “backstage behavior”* (“conduta em cena” e “conduta entre bastidores”), diz que a televisão tem removido as barreiras entre os comportamentos que podem ser socialmente “visibilizados” e os que não, revelando formas de comportamento que antes eram mantidas em segredo. Isso implica transformações de grande envergadura tanto na vida privada como na pública. Sontag assinala que antes as pessoas faziam o possível para guardar os segredos da vida privada, mas atualmente procuram um convite para revelá-los em um show de TV.

Meyrowitz não somente tem dito que a televisão exhibe tudo o que os adultos nos esforçávamos em ocultar das crianças, como as disputas familiares, o crime nas ruas, a prostituição, a guerra, ou o uso do dinheiro para construir relações afetivas ou sexuais. Mas também que os meios de comunicação derrubaram os limites entre o privado e o público.

Pode-se analisar o caso do lar, hoje conectado a uma série de espaços e instituições “externas”, mesmo nas comunidades rurais, camponesas e indígenas. Falando em América Latina escreveu Beatriz Sarlo:

Los sectores populares ya no viven limitados al espacio físico del barrio, de la villa miseria o de la fábrica. Por encima de las casas, en las pendientes barrosas ocupadas por las favelas, a lo largo de los pasillos de las villas, en los monobloques deteriorados, las antenas de televisión tienden las líneas imaginarias de una nueva cartografía cultural⁷⁷.

Durante a mobilização social indígena em 2008 desde o Sudoeste da Colômbia até Bogotá, a reunião dos grupos e líderes com o então presidente Uribe, no domingo de 1º de Novembro, foi televisionada completamente a toda a nação por um dos canais do Estado. Muitas das atividades dos governantes são hoje objeto de transmissão ao vivo, tais como as deliberações dos congressistas ou outros corpos representativos, e no caso colombiano, os chamados “Conselhos comunitários” ou foros públicos onde Uribe e seus ministros se encontraram regularmente cara a cara com os cidadãos, cada vez em uma cidade e zona geográfica diferente do país: com relação ao que concerne ao interesse geral, a indústria audiovisual faz visíveis os espaços e rotinas dos mandatários e funcionários do Estado, o que tem como resultado que seus comportamentos possam estar sujeitos muito mais que antes ao escrutínio. No entanto, pode tratar-se de uma “visibilidade” enganosa. A esfera pública, antes alimentada pela imprensa escrita e o discurso argumentativo racional, está agora saturada de imagens fixas e em movimento que não propiciam a reflexão crítica. Segundo Muniz Sodré, a utilidade do acesso aos debates dos representantes das corporações do governo contrasta com a impossibilidade de tomar decisões por parte do cidadão comum. A participação deste é substituída pelos saberes e medidas dos sistemas de especialistas, tecnocratas, expertos e assessores das elites no poder. E pela consulta através de “entrevistas de opinião”, com frequência usadas como uma tecnologia de legitimação do consenso⁷⁸.

⁷⁷ SARLO, Beatriz(1994, p. 109).

⁷⁸ SODRÉ, Muniz (2002, p.19).

Desde a “interação mediada” até a “sociedade em rede”

A centralidade da experiência “mediada” no cenário contemporâneo tem sido destacada por Anthony Giddens (1991). Desde cedo na vida do ser humano, as relações do eu com a realidade são mediadas por objetos, sujeitos ou processos externos ao eu. A apreensão da realidade implica formas determinadas de relação com o espaço e com o tempo. Os meios modificam as formas como os eventos próximos e distantes entram nas intimidades do eu. “Realidade” e “significado,” segundo Giddens, se fundamentam na experiência de estar no mundo, e de interagir com outros e com o mundo natural e social. Não se trata do sistema de classificações ou de códigos semióticos dos estruturalistas, independente de nossos encontros com a realidade e com os outros. Saber o significado das palavras é ser capaz de usá-las como uma parte integral da atuação usual na vida cotidiana. Os significados pressupõem conjuntos de diferenças, mas são diferenças aceitas como parte da realidade tal como entramos em contato com ela na experiência diária. (1991, p.42).

Giddens enfatiza que a realidade não é apreendida somente através de procedimentos cognitivos, mas também emocionais. Não se trata unicamente de adquirir os códigos necessários para nomear o real, mas simultaneamente o ser humano adquire os mecanismos para alcançar um sentimento de segurança que possa garantir seu estar no mundo. A confiança cria-se através dos *caretakers*, ou “criadores” do infante, e dos objetos que “mediam” seu contato com o mundo real. Hoje a mídia faz parte da articulação entre o sujeito e o contexto natural e social. Giddens tomou a categoria de “interação mediada” de John B. Thompson que, no trabalho **The Media and Modernity** (1995), propõe um modelo analítico baseado em uma tipologia de formas de relação do sujeito com a realidade. Partindo da “interação face a face” ou interpessoal, categoriza várias formas de relação humana através dos meios: “interação mediada”, a qual é dialógica e orientada na direção de um “outro” determinado, como no caso do telefone, do e-mail, o de um *chat* de voz e de vídeo; e “semi-interação mediada”, sem possibilidade de resposta, orientada a um conjunto indefinido de receptores, tal como se produz na televisão.

A tese de Thompson é que os meios contribuem para configurar novas formas de ação social. É necessário reconhecer que o uso dos meios de comunicação não apenas leva a novas formas de percepção, mas também a novas formas de ação no mundo social. Em consequência, pode-se analisar a influência dos meios nas ações dos sujeitos e dos grupos. O processo de comunicação deve ser examinado não somente em suas implicações de percepção e construção de representações, mas também em “realizar uma ação”. O anterior está em referência à categoria de “poder simbólico” –de Bourdieu- , também utilizada por Thompson:

In producing symbolic forms individuals draw on these and other resources⁷⁹ to perform actions which may intervene in the course of events and have consequences of various kinds. Symbolic actions may give rise to reactions, may lead others to act or respond in certain ways, to pursue one course of action rather than another, to believe or disbelieve, to affirm their support for a state of affairs or to rise up in collective revolt. I shall use the term “symbolic power” to refer to this capacity to intervene in the course of events, to influence the actions of others and indeed to create events, by means of the production and transmission of symbolic forms⁸⁰.

Embora não seja aceitável conceder à televisão uma eficácia excessiva com relação a dinamizar a mudança social, é válido apontá-la como um fator que contribuiu com os movimentos sociais que emergiram desde os anos 50, e que produziram novos modos de consideração e tratamento social em relação aos afro-descendentes, às mulheres e a outras minorias, no caso concreto dos Estados Unidos⁸¹. Na Colômbia podem-se rastrear sinais de determinadas mudanças nas representações sociais e nas práticas durante as últimas décadas, as quais se expressam nos textos das telenovelas, os *reality shows*, as séries, os jornais e o cinema, que gradualmente tem incluído algumas das novas situações que

⁷⁹ “Resources” equivale aqui a “means of information and communication”, “cultural capital” e “symbolic capital”.

⁸⁰ THOMPSON, John B. (1995, p 16). Todavia, nesse contexto, é oportuno lembrar que o presente trabalho se concentra no problema das representações e não, no das práticas.

⁸¹ MEYROWITZ, Joshua. **Op. Cit.**

acontecem na sociedade colombiana: desde a maior autonomia dos jovens, a condenação à violência contra as mulheres e a aceitação das diferentes definições de gênero, até a formação de gangues entre os adolescentes, a presença dos *desplazados* nas cidades e os crimes dos paramilitares e seus aliados. A mídia não somente retrata novas identidades e formas de atuação social, mas ao mesmo tempo contribui para promovê-las ou desestimulá-las.

Thompson destaca em sua análise a “socialidade mediada”, ou seja, as novas relações interpessoais, e também novas comunidades, configuradas pela mídia. Ele também analisa algumas das situações sociais que demonstram como a imprensa, a rádio, o cinema, e posteriormente a televisão e as novas tecnologias têm modificado as formas como nos relacionamos. Denominou isto “socialidade mediada”, que quer dizer que se produzem novas formas de interação. Os sujeitos começam a pertencer a novos grupos constituídos, em parte, através dos meios de comunicação, dos quais os sítios web tipo *Facebook* e *Twitter* são apenas os mais óbvios. Por exemplo, os membros de equipes de trabalho científico ou artístico que moram em cantos distintos do planeta, mas que constroem projetos ou textos coletivos no espaço virtual; os videogames que vinculam participantes situados em diferentes países, ou as novas formas de legitimar os direitos autorais através de Internet como *Creative Commons*. Com as comunidades virtuais se compartilham processos de conversa, de informação e conhecimento através de relações espaço-temporais que são renovadas a cada inovação tecnológica. Os “novos ambientes sociais” identificados por Meyrowitz no final dos anos oitenta têm mudado hoje muito mais do que ele imaginava.

Não obstante, Meyrowitz percebeu com lucidez as formas inéditas de ação social que os meios tornam possíveis. Seu livro analisou os papéis que cumprimos e presenciamos em nossas vidas diárias, e os modos como os indivíduos e os grupos têm mudado nossos comportamentos (*behaviors*) para enfrentar as novas situações criadas pelas tecnologias de comunicação. Para ele, o estudo dos meios massivos não devia chegar apenas até as mensagens e conteúdos. Suas teorias tiveram a virtude de salientar que a pesquisa

dominante nos finais dos 80 ignorava o fato de que os meios massivos criam “novos ambientes sociais” e redefinem o comportamento de determinadas formas que vão mais além dos meros textos midiáticos. A tese já foi referida antes, mas convém citá-la de novo:

...new media transform the home and other social spheres into new social environments with new patterns of social action, feeling and belief”⁸².

As questões que Manuel Castells tem colocado, desde **The Rise of the Network Society** (1996) até **Communication Power** (2009) também assumem a perspectiva das transformações que a tecnologia tem produzido nos processos de comunicação. Mas ele articula estes processos à transformação decisiva da estrutura social inteira. A “sociedade em rede” é, segundo Castells, a característica da sociedade no final do século XX e no início do XXI, pois a estrutura social e as práticas sociais são organizadas em torno a redes de informação e comunicação microeletrônica⁸³. Atualmente, os dispositivos de comunicação são móveis e sem fio. Isto implica dois traços dos processos de comunicação: *ubiquidade* e *conectividade* permanente. A internet e o telefone celular são os protagonistas no cenário contemporâneo, e o celular é a tecnologia mais amplamente utilizada. A comunicação móvel tem permeado todos os campos e práticas da sociedade. Para Castells, a tecnologia de comunicação sem fio generaliza e aprofunda a lógica das redes que definem a experiência humana hoje.

Em suma, o trabalho de Castells (2009) vincula três elementos: os determinantes estruturais do poder social e político na sociedade em rede global, os determinantes estruturais do processo de comunicação de massa; e o processamento cognitivo de sinais que o sistema de comunicação apresenta à mente humana, em relação com as práticas sociais politicamente relevantes. Sua análise integra o mercado, as redes de comunicação e o poder político. Ele se preocupa com os processos cognitivos que ocorrem no cérebro. Em

⁸² MEYROWITZ, Joshua. **Op.cit.**, p.15

⁸³ "As redes" não são características somente das sociedades industriais, mas representam formas de estabelecer contato que historicamente foram criadas em formações sociais anteriores.

termos de Castells a comunicação "molda" as mentes, pois através das redes de comunicação são construídas crenças que legitimam a ordem social. Dentro dessa perspectiva ele explica a relação entre emoção (pensamento metafórico) cognição (processos mentais) e política.

Castells descreve como opera a conexão entre os meios e as mentes do público. Analisa as operações mentais e emocionais das audiências, que participam dos processos de persuasão promovidos pela mídia. Chama a atenção para a predominância das emoções e sentimentos na construção da realidade ou nas "leituras" dos textos da mídia, que com frequência primam sob os raciocínios. Enfatiza que as questões políticas tornam-se importantes quando causam sentimentos entre os eleitores, e os acontecimentos que provocam emoções intensas, como o medo, atraem as maiores audiências⁸⁴.

A análise explica como os procedimentos de *agenda setting*, *framing*, *priming* e *indexation* constituem "marcos" cognitivos que apresentam a realidade de uma maneira predeterminada por diversos tipos de acordos entre elites políticas, outras elites, proprietários e *gatekeepers* dos meios, e estabelecem correspondências com os "marcos" das audiências. Documenta casos relativos à mídia nos Estados Unidos: os discursos e imagens associadas ao slogan de *War on terror* e à "narração de autodefesa" propagaram emoções e significados específicos nos públicos, e produziram a adesão majoritária da população à ocupação militar do Iraque conduzida durante o primeiro governo de Bush (2001-2005). No caso colombiano o governo Uribe (2002-2010) valeu-se metodicamente de "marcos" simbólicos que aludiam a "patriotismo", "luta contra o terrorismo", "segurança" e recuperação das rodovias do país pelas classes médias nos finais de semana: "Vive Colombia, viaja por ella"⁸⁵. O modelo explicativo de Castells implica a constituição

⁸⁴ Fundamenta-se em teorias cognitivas de Antonio Damasio e George Lakoff, entre outros, e toma como evidência empírica uma série extensa de estudos de caso.

⁸⁵ LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (2010), e "La comunicación de la *seguridad democrática*, el discurso gubernamental de Uribe Vélez y la actitud y las campañas nacionalistas de los medios y del empresariado como mediaciones claves de la hegemonía", fragmento de tese doutoral para a

de uma “opinião pública” prevalecente, equiparável ao “consenso” ou à *conscience collective*. É possível aceitar tal análise do comportamento da sociedade, mas sem ignorar a existência do conflito e dos diferentes interesses, usualmente em luta. De fato, um dos casos empíricos pesquisados por Castells mostra como as posições políticas dos espectadores da TV variam segundo a fonte de informação frequentada: Fox, CBS, ABC, CNN, NPR/PBS ou a imprensa⁸⁶.

Contudo, Castells afirma que construímos a realidade como reação a acontecimentos ou objetos reais, mas o nosso cérebro não se reduz a refletir os eventos. Pelo contrário, os processa segundo seus próprios modelos, e de acordo com a cultura e a experiência do sujeito. Além disso, argumenta que os sujeitos são “avaros cognitivos”, ou seja, tendem a interpretar ou priorizar as informações que confirmam suas crenças e atitudes ideológicas. Realmente, os marcos difundidos pela mídia que têm o maior sucesso são aqueles que conseguem ressonância cultural com os destinatários. As considerações mencionadas implicam que o modelo analítico de Castells teria espaço para identificar mapas mentais e padrões emocionais que não respondem às imagens e discursos (metáforas e significados) dominantes oferecidos pelos meios. Se não for assim, sua argumentação teria afinidade com os modelos teóricos que consideram as audiências como receptores passivos.

Os dados empíricos coletados neste estudo, sobre representações sociais construídas pelas crianças de grupos socioculturais diferentes, demonstram que as escolhas de canais e programas de TV estão em correspondência com o capital escolar dos espectadores. Em consequência, mesmo se admitirmos a prevalência de certos significados ou “marcos” que chegam a ser compartilhados pela maioria da população -as categorias explicativas de “opinião pública”, “o grande público” ou alguma noção equivalente-, não nos liberamos do dever de pesquisar como se comportam os grupos específicos de audiências da mídia

Universidade de Pittsburgh, documento não publicado.

⁸⁶ NPR e PBS são os canais não comerciais.

que atuam dentro de uma sociedade. Na verdade, as audiências atuais, cada vez mais segmentadas, oferecem evidência para indagar acerca da existência de espectadores “dissidentes” e para tentar uma tipologia das respostas às mensagens hegemônicas emitidas pelos meios. Ou seja, temos de proceder à observação de processos que ocorrem em contextos geográficos e sócio históricos específicos. O próprio Castells aconselha se fundamentar na pesquisa empírica, e considera seu trabalho como uma abordagem analítica que deve ser submetida à prova:

Who does what, how, where, and why through this multi-pronged networking strategy is a matter for investigation, not for formal theorization. Formal theory will only make sense on the basis of an accumulation of relevant knowledge. (2009, p. 430).

Uma nova condição antropológica

A intervenção dos meios e tecnologias da comunicação nas relações entre o sujeito e a realidade, tem sido denominada “mídiatização”, e leva às condições que se enumeram e se analisam a seguir: um novo modo de relação do sujeito com seu ambiente (objetos, contexto); a imagem e o espetáculo como mediadores na construção da realidade; e um novo “ethos”. A tese da redefinição do modo de presença do sujeito no mundo e as considerações associadas a ela são retomadas da reflexão elaborada por Muniz Sodré, em **Antropológica do Espelho** (2002).

Segundo Sodré, transformações radicais estão sendo produzidas no modo de acumulação do capital. Uma destas consiste em que hoje a inteligência é a principal matéria prima na produção⁸⁷. Mas sua argumentação se concentra nas mudanças radicais nas formas de relação simbólica com o real, ou seja, as mudanças na cultura. A ordem social contemporânea está regida pelo imperativo de otimizar a produção e o consumo, em detrimento de outros fins humanos. O mercado e os meios alimentam a lógica da

⁸⁷ Manuel Castells (1996) argumenta sobre disto. Também Jesús Martín Barbero (2002) retoma esta tese de Castells.

insatisfação, e os cenários publicitários são os grandes indutores de desejos.

Os meios eletrônicos de informação e comunicação conformam um âmbito com características especiais, onde se desenvolve a existência humana⁸⁸. Seus ingredientes são “mercado” e “mídia”. São uma nova tecnologia perceptiva e mental, e também uma transformação das formas tradicionais de sociabilidade. A tecnologia disponível em determinadas sociedades modernas contemporâneas configura uma espécie de “nova natureza”. Não somente porque dela vêm os objetos que compõem o ambiente ou o mundo vital dos indivíduos e comunidades, mas também porque ela se impõe como uma ordem de determinações na alimentação, na saúde, na organização do trabalho, e nos usos do tempo livre. Um elemento onipresente neste meio ambiente tecnológico são as tecnologias de informação e comunicação, que exercem influência nas práticas acima mencionadas, desde o que comemos diariamente, até as formas de passar o tempo ocioso. Segundo Sodré, a “ordem de determinações” obriga-nos de forma inescapável. Mas temos de interpelar essa afirma o absoluta e examinar empiricamente as múltiplas formas de atua o social dos sujeitos e os grupos dentro desse novo ordenamento tecnológico e mercantil.

A produ o/reprodu o da realidade através das imagens não se define como mera instrumentalidade, e sim como princípio ontológico de gera o do real. Daí a socializa o realizada pelos meios, junto a sua capacidade de permear os discursos sociais e influenciar moral e psicologicamente a forma mental dos sujeitos. As tecnologias comunicativas são vistas –desde o sentido comum– como meros canais de informa o, ou de transmissão de “conteúdos”, ao invés do que realmente são: dispositivos que interv m na constru o social da realidade. Sobre isso, Sodré escreveu:

⁸⁸ SODRÉ cita ARISTÓTELES (* tica a Nicomaco*, Livro I, parte 5), quando o filósofo diferencia 3 gêneros de existência (bios) na Polis: bios teor ticos (vida contemplativa), bios políticos (vida política), e bios apolaustikos (vida prazerosa, vida do corpo). *Ibid.*, p. 25.

Imagem, forma de certo modo desconcertante por situar-se a meio-caminho entre o concreto e o abstrato, é um princípio gerador de real mas o real do “quase”: quase-presença, quase-mundo, quase-verdade. (2002, p. 71).

Para o autor, a midiatização implica um novo tipo de relação do indivíduo com referências concretas, com o que é designado como verdade. Ou seja, é *outra* condição antropológica. É pertinente aqui a argumentação de Marc Augé (1997) sobre o regime das imagens. Declarou que a saturação de imagens nas culturas contemporâneas, a que ele denomina “a invasão das imagens”, equivale a um novo regime de ficção que afeta hoje a vida social. Por um lado, tal regime coloca em dúvida a realidade, pois não podemos estar seguros de que o que vemos é real, afirmou Augé. Por outro lado, a oferta de imagens recompõe as relações entre as categorias de identidade/alteridade que constituem a vida social. Isto é, mudaram as formas como os sujeitos constroem sua identificação, e também suas formas de percepção dos outros. Como consequência da oferta de imagens, nem as relações entre o sujeito e o real, nem os nexos entre identidade e alteridade são o que eram no início do século XX. As considerações anteriores incluem a “realidade virtual”, a gama de imagens geradas mediante as tecnologias eletrônicas, e as novas formas de armazenamento e distribuição de tais imagens.

A vida comum está profundamente afetada pelo espetáculo midiático, argumenta Sodré, e apresenta a categoria de “ethos” do grego antigo: esse espaço disposto para a ação humana, forma organizativa das situações cotidianas. Esta palavra designa a morada, mas também as condições, os atos práticos que o homem repetidamente executa e aos quais se acostuma, dentro de um espaço determinado:

... “ethos” é a consciência atuante e objetivada de um grupo social -onde se manifesta a compreensão histórica do sentido da existência, onde têm lugar as interpretações simbólicas do mundo -e, portanto, a instância de regulação das identidades individuais e coletivas. Costumes, hábitos, regras e valores são os materiais que explicitam a sua vigência e regulam, à maneira de uma “segunda natureza” (como estatui um aforisma popular a respeito do hábito) o senso comum. (SODRÉ, 2002, p.45).

Em termos de Sodré, os meios massivos são sistemas tanto de valores como de controle. A midiaticiza o implica uma qualifica o especial da vida, e uma ordem encoberta de exigências regidas por certos valores. A prescri o moral, com pressuposi es lógicas, está de fato implícita no discurso midiático: atue de tal forma, porque   “moderno”, porque   “melhor”, porque traz benefícios, etc., segundo os “standards” requeridos para a inser o social. Não existe san o objetivada em uma norma explícita para a falta que se comete ao não observar determinada prescri o, mas fica implícita a “vergonha” (fato interno) que segue   autodesvaloriza o  tica, ou a inadequa o pessoal a um padrão. Produz-se o reconhecimento intersubjetivo de determinadas práticas e hábitos, os enunciados morais vinculam as consciências individuais a modelos identitários e comportamentais grupalmente aprovados. Tais enunciados morais não explícitos regem, no entanto, as a es públicas dos atores sociais, porque a prescri o moral-midiática   difusa, sem linearidade discursiva ou regulamenta o clara.

A ideologia do consumo seduz primeiramente a consciência, não com objetos ou bens materiais, mas com a imagem⁸⁹. D -se um novo tipo de *ethos* e de moralidade, basicamente sensorial. O consumo   a atmosfera mítica, emocional, do mercado e dos meios, os quais afetam a reorganiza o das rotinas e os tempos dos sujeitos sociais, em fun o do ato aquisitivo. A tese de Sodré diz que a retórica dos meios cont m uma “prova  tica”, ou seja, a produ o de um discurso eficaz (espetáculo, persuasão, verossimilitude), e uma “prova patética” que consiste na mobiliza o sensorial.

Sodré sustenta que as tecnologias da informa o e comunica o são expressões e portadoras de uma moral neoliberal utilitarista, hedonista e individualista. Convém aqui lembrar a reflexão do argentino Héctor Schmucler. Segundo ele, os ideais de “igualdade”, “liberdade” e “direitos” das culturas de consumo contemporâneas estão dominados pela frivolidade, o novo e o ef mero, e pelo “tempo da moda”. Também se declara cético com

⁸⁹ Sodré evoca aqui a tese de Baudrillard.

relação às teses que veem no “caos relativo”, no acesso à “comunicação generalizada” e na “pluralidade de culturas” o encontro com outras formas de vida menos imaginárias do que supomos⁹⁰.

Não obstante, existem algumas análises menos “apocalípticas” sobre as tele-tecnologias. É preciso reconhecer que apesar da hegemonia da lógica comercial consumista da maior parte da oferta de televisão, nem sequer este meio pode considerar-se como um sistema homogêneo que não permita textos, discursos e informações alternativos aos dominantes. Inclusive, é necessário situar dentro desta discussão, os canais de TV e rádios comunitárias. De forma similar, não se podem desconhecer processos nos quais novas formas de distribuição de alguns produtos culturais colocam em xeque mate as grandes corporações; é o caso de “baixar” música via Internet, diante disso as empresas produtoras chamadas *majors* se veem hoje pressionadas a redefinir seus modos de produção e “marketing”. As restrições ao uso dos produtos e criações culturais, e os mega-lucros da indústria do entretenimento exigem formas de controle e criminalização que estão sendo questionadas e combatidas pelos usuários e por sistemas alternativos de legitimação de direitos de autor, através da Internet⁹¹.

O ciberespaço, a cibercultura, a nova ordem comunicativa e inclusive o consumo podem abranger formas compensatórias de solidariedade, movimentos sociais antagonistas ao mercado, iniciativas supranacionais como o Fórum Social Mundial, e uma diversidade de formas de expressão política que se apoiam no uso da Internet. Desafiar as fontes

⁹⁰ SCHMUCLER, Héctor. **Memoria de la comunicación**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1997.

⁹¹ No que diz respeito aos modos como o ciberespaço altera as prática políticas de atores individuais e coletivos já existe abundante literatura a respeito. Sobre ciberespaço e política O. León, S. Burch y E. Tamayo. **Movimientos sociales en la red**. Quito: Agencia Latinoamericana de Información, 2001. Disponível em <http://alainet.org/publica/msred>, consultado em Setembro de 2006. Sobre novas formas de distribuição da música e novas instâncias de direitos de autor, ver YÚDICE, George. **Nuevas tecnologías, música y experiencia**. Barcelona: Gedisa, 2007.

oficiais de informação ilustra o potencial da comunicação sem fio para transformar o cenário político. Os governos e as corporações de meios devem ser mais cuidadosos hoje em suas tentativas de controlar a informação ou de construir uma opinião pública. Anos antes do WikiLeaks abrir o armário, Manuel Castells e outros pesquisadores (CASTELLS et al. 2007) tinham assinalado que o poder de uma mídia relativamente livre nas mãos da maioria significava que a política nunca mais seria a mesma.

Castells (2009), estudando empiricamente e documentando os “enlaces” entre as redes globalizadas da mídia e as redes políticas dominantes, salienta que existe um “contrapoder”. Cunha a expressão “autocomunicação de massa” (*mass self-communication*) para designar a capacidade que têm muitos cidadãos e organizações de reprogramar as redes em torno a interesses e valores alternativos, interconectando redes de resistência e mudança social: trata-se de coletivos que ele chama de *insurgent communities of practice*. Henry Jenkins tem escrito que “The Internet has made visible the invisible work of audiences”⁹². Jesús Martín Barbero (2008) fala sobre o potencial político dos novos meios no contexto latino-americano, graças ao acesso a eles que podem ter grandes quantidades de pessoas atualmente. Aqui deve ser enfatizado que é recomendável a realização de pesquisas empíricas focadas sobre lugares e grupos sócio geográficos e culturais determinados, para documentar e avaliar adequadamente tanto os múltiplos processos de diferenciação simbólica através do consumo, quanto o poder emancipatório dos usos das inovações comunicacionais. Segundo Renato Ortiz (2006), em termos das articulações entre comunicação e política produz-se hoje a consolidação de um espaço público transnacional que não concorda como as estruturas do estado-nação. Argumenta que a política fica atrasada respeito da economia e da cultura reconfiguradas pela globalização. Não obstante, acredita que as inovações tecnológicas têm a capacidade de ampliar o espaço público e a

⁹² Publicado em **Flow**, site sobre televisão e mídia, Department of Radio, Television, and Film at the University of Texas, Austin. Disponível em: <http://flowtv.org/2005/06/why-fiske-still-matters/>. Consultado Abril 10, 2011.

democracia. (ORTIZ, 2006).

Mudança do regime da “representação”

Augé e Sodré têm destacado que as imagens audiovisuais recolocam as relações entre o sujeito e o real. Alain Renaud formula uma tese diferente, mas que assinala outro fenômeno que coexiste com o anterior: as tecnologias da imagem produzida numericamente, interativa, redefinem as relações entre “sujeito”, “imagem”, “realidade” e “conceito”. Já não se trata unicamente da imagem para ser vista, mas para ser construída. Em outras palavras, para Renaud, a novidade que a análise das imagens deve assumir não consiste hoje nas características das imagens oferecidas à vista, mas no procedimento de gênese delas. Coloca que é importante estudar os processos de produção de imagens, que permanecem ocultos (“mascarados”) pela apresentação técnica, industrial e comercial⁹³.

A passagem da imagem analógica para a numérica tem como consequência que as imagens espetaculares sejam substituídas pelas “imagens-ações”. A possibilidade de experimentação visual que permitem hoje as NTI (Novas Tecnologias da Imagem), constitui uma situação inédita, a qual transforma tanto as relações com a imagem mesma, assim como com o real físico. O simulado interativo substitui a imagem espetáculo, alterando radicalmente o conjunto de relações com o real constitutivas da imagem clássica, e de todo o pensamento dominante sobre a imagem, especialmente a relação de “representação”. O processo predomina sobre o objeto; a forma é substituída pela morfogênese. Em consequência, as práticas culturais vinculadas com memória, saber, imaginário e criação afrontam atualmente uma reconstituição substancial.

⁹³ RENAUD, Alain (1989). Também pode consultar-se: http://www.ina.fr/inatheque/activites/college/pdf/2001/college_19_06_2001.pdf

Formula Renaud que:

...“comprender la imagen hoy” equivale a assumir epistemológicamente (en el seno de una episteme por crear y desarrollar filosóficamente) la redistribución fundamental de las posiciones y de las funciones del Concepto, de la Imagen y de lo Real, volver a pensar su enunciación en la producción de los saberes. (1989, p. 12).

No entanto, assinala que as novas condições não excluem nem anulam o velho regime de visibilidade e suas práticas. A reflexão de Renaud amplia-se para afirmar que a nova ordem que a imagem numérica instaura é um fato antropológico que envolve os sujeitos, suas práxis e culturas, diante do qual devem ser feitas tais perguntas: “Quais tipos de identidade e diferença, qual registro de “realidade?” De que formas os modos tecnológicos de inscrição do real humano integram e modificam simultaneamente todos os gestos da memória, do saber, da comunicação e da criação?

John Durham Peter e Eric W. Rothenbuhler (1994) lembram que a humanidade é uma espécie fabricante de realidades. A construção social da realidade, característica da espécie humana, faz-se através da linguagem e de formas simbólicas. Então, advertem que não há construção da sensação por fora de um sistema simbólico. A experiência do mundo real é sempre simbólica. A consciência somente existe na linguagem e não fora dela. Por estas considerações, aconselham não responder ao artifício dos meios com desilusão. Argumentam, ao contrário, que se aceitarmos que as coisas estão construídas pelo homem, a democratização do acesso aos meios de produção da realidade se converte em um problema político fundamental⁹⁴.

Nas sociedades contemporâneas os meios de comunicação, em suas novas configurações tecnológicas, não são apenas meios de produção da realidade senão também

⁹⁴ Os autores se fundamentam em Derrida para argumentar que consciência não se opõe à linguagem: **De la grammatologie**. Paris: Minuit, 1967.

da memória, segundo tem analisado Peter Burke (2001). Graças à mídia milhões de pessoas lembram acontecimentos que não têm presenciado. A televisão é uma das agências que seleciona o que fazer visível, os eventos que podem ser compartilhados, o que lembrar e o que esquecer. Dentro desta linha de questões temos de considerar as implicações que gera o “directo” televisivo, e os grupos supranacionais de telespectadores, promovidos pelos espetáculos globalizados dos eventos esportivos, os quais congregam “comunidades” vinculadas pela transmissão ao vivo, mas que nunca se encontrarão presencialmente. Além disso, é decisiva a disponibilidade de um *stock* infinito de registros visuais e audiovisuais através da Internet, artefato fundamental da organização social da memória hoje.

Não quero finalizar este relato sem recorrer às reflexões de outro intelectual que fala desde a América Latina, Martín Hopenhayn (2005), que se preocupa persistentemente pela incidência das “TICs” nas vidas das novas gerações. Sua deliberação pode nos motivar a indagar sobre os usos das tecnologias comunicativas em territórios particulares, e a explorar as atuações específicas de indivíduos e grupos. Embora destaque que o paradigma informacional tenha incorporado seus traços -mobilidade, conectividade, velocidade, flexibilidade- aos comportamentos culturais, diz que os sujeitos e comunidades “sobem” ao ciberespaço com a bagagem de suas próprias culturas e identidades.

Se pergunta sobre os vínculos entre meios e subjetividades. Lembrando-nos que a sensibilidade pela virtualidade é um traço humano, conjetura sobre umas inovações tecnológicas utilizadas pelas novas gerações como informação e comunicação mas também como jogo e fantasia, e colocando em xeque “a paciência letrada”. Tenta pensar o que acontece no passar do virtual à realidade, quando os usuários das redes voltamos à vida fora das telas. Eu penso então nos olhares dos demais, nas relações com os vizinhos, na delinquência das ruas, nas escolas públicas precárias, nas inundações recorrentes, e em um Estado vão para a maioria, apesar de que já até os minúsculos municípios “põem” seus atraentes portais *online*.

Hopenhayn reconhece que as indústrias e consumos das tecnologias eletrônicas e seus derivados pesam cada vez mais nos campos da educação e da cultura, e são decisivas para promover a “visibilidade cultural” dos grupos que precisam empoderar-se. Não obstante, para interromper as euforias urgentes revela os “dados duros” da brecha digital na América Latina. Estes provam que estamos frente a muitas retóricas: umas diagnosticam as asperezas de nossa realidade, outras observam cuidadosamente as maravilhas das infinitas invenções e pressagiam os milagres que produzirão no conhecimento e a mobilidade social, outras nos dizem quantos computadores foram instalados nas aldeias e vilarejos. Sem que tenhamos resolvido as gretas estruturais da desconectividade e das desigualdades.

EDUCAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO SOCIAL

Que pertinência têm para o campo da Educação as questões abordadas nos capítulos e seções precedentes? Retorno a Durkheim, já que os problemas expostos por ele na **Educación y sociología**, em finais do século XIX - a historicidade da Educação, seus fins, a pedagogia, e a educação como objeto de pesquisa da sociologia - são ainda relevantes, e afins aos que esta pesquisa examina. Durkheim sulinou a interdependência entre sociedade e educação: o ideal pedagógico de uma época expressa o estado da sociedade nessa época; também assinalou que, por meio da educação, a sociedade renova continuamente os condicionamentos de sua própria existência. No entanto, deve deslocar-se a análise desde um enfoque determinista que conceba a educação como uma força de coerção que se impõe ao indivíduo até as inter-relações entre sujeito e estrutura social.

Renato Ortiz (1989) pondera que a análise dos sistemas de classificação e das representações sociais relaciona-se com dois tópicos centrais nas sociologias tanto de Durkheim como de Pierre Bourdieu: a escola e o gosto. Retoma postulados dos estudos de Bourdieu e Passeron:

...a escola é vista como instituição inculcadora de normas e disposições culturais e intelectuais capazes de gerar práticas conformes ao princípio da ordem social.

...o gosto pressupõe uma série de esquemas classificatórios que presidem a escolha estética. Porém, à medida que os sistemas de classificação são generalizados pela sociedade, toda escolha tende a reproduzir as relações desiguais sobre as quais esta mesma sociedade se assenta. (1989a, p. 24).

A inclusão da problemática da Educação neste trabalho reúne três componentes: primeiro a adoção de determinadas teses e categorias de Bourdieu como marco analítico para situar as relações entre o sujeito, o campo cultural e a estrutura social, e também como diretrizes para o trabalho empírico. Segundo, a referência a teóricos da educação e analistas culturais que abordam problemas específicos sobre as relações entre o campo educativo e o campo cultural, com especial alusão à reflexão elaborada por Jesús Martín Barbero, no contexto da América Latina, e em diálogo com um conjunto de teóricos e pesquisadores que desenvolveram processos de indagação empírica na região latino-americana. Em terceiro termo, se introduzem considerações sobre o campo educativo referentes à Colômbia, e orientadas para a análise das condições socioeconômicas que favorecem ou não o acesso das crianças a serviços educativos de qualidade.

Bourdieu é uma referência fundamental ao abordar o campo educativo. Estabelece a relação entre o capital cultural e o capital escolar, as práticas culturais e a origem social, uma teoria aplicável no trabalho empírico. Sua sociologia estrutura o enfoque teórico e as questões sobre as quais este trabalho centra sua atenção. Tomou-se como um dos fundamentos desta pesquisa a tese de Bourdieu sobre a relação entre a educação e o gosto. Estabelece que o gosto une e separa. Ao ser produto de condicionamentos associados a um tipo particular de condições de existência, une todos os que são produto de condições semelhantes, mas distinguindo-os dos outros. A teoria de Bourdieu articula “capital

escolar/cultural”, “eleições culturais” e “estilos de vida”⁹⁵.

A disposição cultivada e a competência cultural variam segundo a categoria dos agentes, e segundo os campos aos quais elas duas se apliquem, seja a pintura, a música ou a mobília. O que a teoria de Bourdieu traz à luz são as condições ocultas da desigual distribuição entre as diferentes classes sociais, da aptitude para o contato com a obra de arte, e em um sentido ampliado, com as obras da cultura erudita. Escreveu que:

La ideología del gusto natural oculta las diferencias en los modos de adquisición de la cultura, y las naturaliza: la única relación legítima con la cultura es la natural, la que no muestra las huellas de su génesis. No tiene nada de aprendido, de estudiado. (1998, p.64).

Bourdieu estabelece a relação básica entre profissão do pai, capital escolar e práticas culturais. Para os propósitos deste trabalho, é relevante a centralidade que atribui às duas instituições –família e escola- na determinação do lugar social que o sujeito ocupa no campo cultural. O capital escolar e a origem social definem as eleições estéticas de um determinado sujeito. Nesta pesquisa, dentro do papel das eleições culturais e estéticas se exploram as preferências em matéria de consumo de meios de comunicação, incluindo diversas tecnologias e serviços. Bourdieu (1998) assinalou que a instituição escolar não tem o monopólio da produção do capital cultural, fato que é de especial importância neste estudo, pois aqui se analisam indústrias culturais situadas em circuitos separados das instituições acadêmicas, apesar de que, em alguns casos, existem áreas de convergência entre uns e outros. Além disso, leva-se em consideração o papel da família e dos grupos de pares na determinação dos padrões de consumo cultural.

⁹⁵ BOURDIEU, Pierre. **La distinción**, Madrid: Taurus, 1998. (Edição prévia 1988 em espanhol. Edição original **La distinction**. Paris: Editions de Minuit, 1979).

Segundo os estudos empíricos de Bourdieu, a titulação acadêmica aparece como uma garantia da aptidão para adotar a disposição estética, porque implica um aprendizado escolar prolongado, e tem uma função classificatória equivalente a uma posição de prestígio no *status quo* institucional e social. Adicionalmente, os efeitos da titulação incidem em outros aspectos da vida social. O capital cultural/ escolar vai tomando a forma de uma “propensão desinteressada” a acumular experiências e conhecimentos que podem não ser diretamente rentáveis no mercado escolar. Quando se dá capital escolar equivalente, as diferenças de origem social estão associadas a diferenças importantes no gosto, salvo nos níveis escolares mais elevados, onde os antecedentes sociais do sujeito já não conseguem estabelecer diferenças de gosto significativas; isto é, os gostos se igualam.

“Capital cultural” designa a distribuição desigual das práticas, os valores e as habilidades culturais, que é característica das sociedades capitalistas. Assim como diferentes classes e grupos sociais definem-se por suas diferenças no acesso ao capital econômico e, portanto, ao poder material, Bourdieu sustenta que é preciso considerar que também possuem um capital cultural e um poder simbólico correspondentemente desiguais⁹⁶.

Sérgio Miceli explica que Bourdieu estendeu a ideia de acumulação a recursos menos tangíveis aderidos pelos indivíduos ou pelos núcleos associativos dos grupos sociais hierarquicamente constituídos em uma formação social⁹⁷. “Capital cultural” é um patrimônio de recursos que não se reduz a outras modalidades de moeda social corrente, como a propriedade econômica, o poder político ou a rede de relações sociais. Miceli diz que a noção de capital cultural emerge em sociedades capitalistas avançadas onde se formou um contingente enorme de indivíduos em condições de acesso a ciclos cada vez

⁹⁶ MILNER, Andrew y BROWITT, Jeff (2002).

⁹⁷ MICELI, Sergio, Capital cultural. In: ALTAMIRANO, Carlos (2002) **Términos críticos de sociología de la cultura**, pp.10-12.

mais prolongados e exigentes de educação formal. Cita a ampliação generalizada de estudos de pós-graduação, um sistema complexo de créditos, a expansão de empresas relacionadas com a produção e difusão de bens culturais, e as inovações em meios eletrônicos, como processos que favoreceram o acúmulo e a valorização do capital cultural.

No lugar de uma distribuição de bens e competências somente entre os “bem nascidos” ou os “proprietários”, o capital cultural remete a uma modalidade especial de aprendizado que implica o domínio de habilidades técnicas para o uso de repertórios, linguagens, tecnologias, e sistemas de informação. Forma-se uma “alta classe média não econômica”, explica Miceli, cujos setores melhor providos dispõem de um elevado nível de renda, de pautas de consumo refinadas, e cujo principal recurso na competência social é a dotação de um capital cultural apreciável. A acumulação de capital cultural depende em grande medida da socialização em famílias cultas e instruídas, capazes de transmitir aos herdeiros determinados recursos, meios e facilidades de acesso.

O “capital escolar” constitui a forma mais palpável e institucionalizada de capital cultural, e propicia a seus possuidores o acesso preferencial a certas ocupações ou posições profissionais exclusivas. Miceli explica que Bourdieu deu atenção a uma área desatendida da teoria social contemporânea, de transformações na hierarquia social relacionadas com o sistema de ensino, o sistema de reprodução cultural erudita, a indústria cultural, as instituições políticas e os mercados de trabalho dependentes do trabalho cultural e simbólico.

Este estudo optou por utilizar a categoria de “capital escolar” e não a de “capital cultural”. A primeira permite avaliar os dados sobre as crianças, objeto de estudo, com maior precisão, associando-os à sua escolaridade, ao tipo de instituição educativa na qual estudam, e a algumas formas de aprendizado extra-curriculares relativamente formalizadas que possam ser claramente identificáveis. Também ao grau de escolarização do pai e da mãe. A categoria de “capital cultural” é ambígua para os propósitos desta pesquisa. Na medida em que usá-la demandaria incluir (tanto nas considerações teóricas como na coleta de dados empíricos) conhecimentos e competências que as crianças têm, que não foram

adquiridos na instituição escolar, mas que se originam em processos de socialização em um determinado entorno natural ou geográfico, ou também nos novos entornos tecnológicos tanto no lar como fora dele, e que não estão associados a processos formais de aprendizado. Inclusive teria que se pensar em algo assim como “competências culturais” para a vida cotidiana, ou para a convivência, que passariam a constituir o que poderia ser denominado como “capital cultural” com outras conotações. No entanto, já que rastrear os processos aludidos ultrapassa os objetivos e os recursos metodológicos deste estudo, decidiu-se trabalhar com a categoria “capital escolar”.

O anterior justifica-se, pois usar “capital cultural” teria significado contemplar habilidades e conhecimentos que têm as crianças indígenas e os afro-colombianos rurais, e também os de setores populares urbanos, que não podem ser subestimados no momento de “medir” seus repertórios culturais. No caso dos indígenas, trata-se de competências como: desenvolver-se em seu espaço deslocando-se por longas distâncias, seu conhecimento e afinidade com a natureza e o ecossistema que os rodeia, e sua relação com os animais; seu desempenho nos trabalhos domésticos e em alguns casos, na agricultura. Além disso, suas competências para o bilinguismo, em um país onde a maioria das crianças são monolíngues. Com relação aos afro-colombianos, inclusive nos grupos urbanos se destacam suas habilidades musicais e de expressão corporal e a riqueza e criatividade de seu espanhol oral. A categoria de “capital cultural”, em consequência, não pode ser assimilada somente quanto aos aprendizados adquiridos dentro de instituições escolares ou semelhantes. Questionar esta noção coloca em crise também o modelo iluminista metropolitano de “conhecimento”, que não dá conta dos conhecimentos de grupos sociais diferentes da tipificação do europeu branco escolarizado, e dos repertórios culturais que determinado mercado de trabalho de uma sociedade capitalista específica valoriza⁹⁸.

⁹⁸ SAA, Teodora. **Comunicación, etnias y multiculturalidad en la radio comunitaria**. Cali: Ministerio de Comunicaciones de Colombia-Universidad del Valle, 2007.

Além das relações entre origem familiar, capital escolar e práticas culturais, é pertinente para esta pesquisa o postulado de Bourdieu de que as competências culturais devem ser analisadas levando em consideração seu valor no mercado no qual se situam, pois são tais mercados o lugar onde recebem seus preços. Esta precisão é importante porque as novas competências em matéria de tecnologias da comunicação estão, muito mais que outras, conectadas com mercados de trabalho, e com definições de status social em um momento histórico no qual os saberes associados à informática são altamente valorizados. E constituem, inclusive já desde o ensino básico, fatores de prestígio simbólico entre os grupos de crianças e adolescentes⁹⁹.

As teses de Bourdieu não somente estabelecem que à determinada localização do sujeito na estrutura social correspondem particulares eleições culturais, segundo a oferta de “bens restritos” e “bens ampliados”¹⁰⁰. A análise expande seu foco de atenção para denotar que às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida que são a re-tradução simbólica das diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. Esta conexão dos bens culturais com o espaço mais geral dos bens é útil, porque permite analisar as relações dos sujeitos com os meios e tecnologias da comunicação, no contexto mais amplo dos estilos de vida, e de suas rotinas na vida cotidiana.

Nesta mesma perspectiva, Bourdieu vai mais além e estabelece uma analogia entre os bens familiares e a “reprodução moral”. Formula que as competências, virtudes e valores

⁹⁹ Aborda-se este tema no Capítulo 4 deste trabalho, sob o subtítulo “Los usos de las tecnologías de la comunicación”. Pode consultar-se também a pesquisa realizada pela Universidad de Western Sydney para a organização estadual que exerce a avaliação da televisão na Austrália, la Australian Broadcasting Authority: **Children’s Views About Media Harm**. Sydney: ABA, 2000.

¹⁰⁰ “O mercado de bens simbólicos”, em Sérgio Miceli (Org.). **A economia das trocas simbólicas**- São Paulo: Perspectiva, 1974. As categorias de “bens restritos” e “bens ampliados” são citadas por Renato Ortiz (1991, p. 66).

objetivados nas pessoas e nas coisas são expressões de uma determinada relação duradoura com o mundo e com os outros, o que torna visível em aspectos tais como os limites de tolerância ao mundo natural e social, a contingências da vida cotidiana ou a violência física ou verbal, entre outros. Nesta pesquisa, nos casos em que as visitas de campo aos lares permitiram, pôde-se detectar alguns dos valores e normas dentro dos quais as diferentes famílias socializam seus filhos, e que operam como “mediações” na construção de representações sociais e de práticas das crianças. No entanto, deve-se advertir que uma análise compreensiva da relação entre bens familiares e reprodução moral ultrapassa os limites deste estudo, e somente será aludida parcialmente na medida e nos casos em que as descobertas do trabalho de campo sugeriram-na.

Outro conceito de Bourdieu, -o de “campo”-, define o espaço onde as posições dos atores se encontram a priori fixadas. Neste espaço tem lugar a luta entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam determinada área, por exemplo, o campo cultural, cuja análise é relevante neste projeto. Nos estudos de Bourdieu, o gosto e a escolha estética reproduzem as relações de poder que se encontram objetivadas socialmente. Os que consomem os bens simbólicos distribuídos no mercado ocupam posições sociais determinadas, definidas pelo capital econômico e cultural que possuem (acesso à escola, por exemplo). No “campo” se expressam relações de poder, porque este se estrutura com base na distribuição desigual de um capital social que determina a posição na qual se situa o sujeito. Dentro do campo, podem tomar-se como referência os dois polos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro polo são aqueles que são donos de um máximo de capital social.

A exigência de transformações educativas

Para abordar a convergência entre a educação e a comunicação, o foco de atenção é uma série de textos publicados por Jesús Martín Barbero, entre 1996 e 2008, nos quais ele insiste fortemente na necessidade de reconhecer os modos como os processos de inovação

no campo da comunicação estão exigindo redefinições tanto das premissas como dos procedimentos do campo educativo. Retoma elementos da reflexão de Manuel Castells para reiterar a importância do fenômeno que Castells assinala, consistente em que a capacidade humana de processar símbolos, e por conseguinte a informação, define hoje uma força produtiva. Ou seja, que as tecnologias informáticas e eletrônicas não são simplesmente novos meios de comunicação dentro da sequência historicamente inaugurada pela escrita e depois, pela imprensa. Mas agem como estruturantes do sistema social, o qual os dota de uma eficácia inédita em termos de recomposição das relações econômicas e políticas planetárias.

Outro dos pontos que aborda Martín Barbero alude às competências tecnológicas que a sociedade da informação valoriza e estabelece como uma nova especialização nos sistemas de conhecimento, e como um atual modo de prestígio e simultaneamente de exclusão social para os indivíduos, grupos e nações. Neste contexto de conhecimentos e relações sociais transformadas pela informatização, apresentam-se alguns dos tópicos que Martín Barbero coloca como prioritários para serem abordados, desde a convergência dos campos da comunicação e da educação: os novos circuitos de produção e distribuição do saber, a margem da escola e das instituições acadêmicas; a descentralização do livro e a leitura de textos impressos como eixos do aprendizado; os novos modos de “ler” que exigem a multiplicidade de textos e hipertextos em circulação.

Na anterior “agenda” situa-se a já iniciada desconstrução do aprendizado linear ou por etapas. Mas, primordialmente, Martín Barbero enfatiza o que a inovação nas tecnologias da imagem eletrônica significa em termos de recolocar a velha divisão dualista entre razão e sensibilidade, metamorfose que a escola teria de empreender, e que transformaria desde a arquitetura escolar até os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas.

Desde a teoria educativa crítica produzida nos Estados Unidos, Michael Apple (1997) aponta que a educação é um espaço onde se disputam significados e se constrói a

hegemonia. Reconhece o caráter cultural dos sistemas de dominação; aborda o campo simbólico como um território de complexas contradições e resistências. Somente alguns significados se consideram como legítimos, somente certas formas se admitem como “conhecimento oficial”. Por sua vez Henry Giroux (1994) propõe que a escola desenvolva um trabalho pedagógico com e sobre as indústrias culturais e as culturas populares, orientando-o para processos de mudança cultural e de democratização social.

O contexto educativo na Colômbia

Harvy Vivas, pesquisador colombiano, através de análises socioeconômicas, demonstra que o mandato da Constituição de 1991, de garantir educação básica gratuita a toda a população colombiana em idade escolar não é cumprido. Assinala que as políticas públicas implementadas na década de 90 (entre elas a descentralização dos fundos investidos em educação) não resolvem o problema da baixa proporção de alunos dos setores pobres matriculados na educação básica e secundária, já que as desigualdades sociais estruturais também não conseguem ser superadas com as políticas públicas mencionadas: se a educação primária não é gratuita, os obstáculos financeiros para cobrir os custos da educação dos filhos são inalcançáveis para as famílias de baixa renda.

O informe de uma missão especial das Nações Unidas¹⁰¹, demonstra que a segregação educativa na Colômbia equivale à segregação social, e que o modelo educativo colombiano reproduz tanto a pobreza como a falta de equidade. Vivas sustenta que as variáveis que permitem prever a inserção, permanência e nível de escolaridade máximo, alcançado nos diferentes lugares são as condições socioeconômicas, o background familiar e a qualidade dos entornos locais nos quais moram os indivíduos, ou seja, os municípios e micro- localidades. (2008: 4). Distancia-se dos enfoques que colocam a ênfase nas falhas do desenho financeiro descentralizado adotado na Colômbia desde 1991, para custear a

¹⁰¹ TOMASEVSKI (2003), **Apud** VIVAS, Harvey (2008).

educação, e enfatiza a impossibilidade dos setores sociais pobres realizarem uma apropriação efetiva dos recursos econômicos que o Estado investe em educação.

Vivas apresenta, ainda, alguns princípios sobre as disposições familiares acerca da educação dos filhos, inclusive a escolha de determinada instituição escolar. Assinala que as decisões são condicionadas por variáveis sócio-demográficas, como o tamanho do lar, a tipologia (nuclear ou extensa), a estrutura de idades dos filhos (as diferenças entre idades), a composição por sexo, a escolaridade máxima alcançada pelos pais, seu status de trabalho (profissão e ofício) e o pertencer a redes sociais¹⁰².

Os recursos das famílias determinam se têm ou não liquidez para a escolha de escolas para seus filhos, sejam elas públicas ou privadas. Por sua vez, nas decisões educativas, os filhos recebem as influências do entorno local (efeitos de vizinhos) e de sua família (background familiar), que combinam com suas competências individuais (hábitos de estudo, capacidades) e os efeitos de sua interação com seus colegas de classe ou amigos (hábitos e qualidade de seus pares escolares). A composição do grupo de pares pode exercer uma influência decisiva nas conquistas e no desempenho (peer effects).

Se levarmos em consideração que a segregação social coloca determinados grupos de crianças em situação equivalente de segregação educativa, de tal forma que não podem ter acesso aos serviços educativos de qualidade, então, além da escolaridade do pai e da mãe, e de suas rendas, as variáveis do entorno local e da influência do grupo de pares são elementos analíticos relevantes para esta pesquisa, em cada contexto específico. Pois as crianças de uma escola de um bairro pobre, pertencentes a setores sem uma tradição de relação com a instituição escolar, e com capital escolar deficiente, tenderiam a “reforçar” mutuamente suas insuficiências. Isto se agrava se por sua vez estejam situados em um entorno local desprovido de uma oferta adequada de recursos educativos. O oposto é um

¹⁰² CONLEY, D., ALBRIGHT, K (Eds.). **After the Bell: Family Background, Public Policy and Educational Success**. London: Routledge, 2004, **Apud** VIVAS, Harvey (2008).

grupo de pares estimulados pelas histórias familiares de relação com a cultura erudita, as competências, hábitos de estudo, metas educativas e recursos materiais educativos dos estratos 5 e 6 urbanos, os quais tendem a legitimar como valores a permanência dentro do sistema escolar e os níveis altos de titulação. Essas questões serão retomadas no capítulo 5.

INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA

O sociólogo britânico Nick Lee (**Childhood and Society**, 2001) argumenta que apesar das crianças poderem ser identificadas como um grupo social específico que se distingue pela visibilidade de sua pouca idade cronológica, “a infância” é uma classificação socialmente construída. “A criança” ou “as crianças” não são categorias naturais, nem universais, determinadas pela biologia. Estes termos também não têm significados fixos mas foram designados histórica e socialmente. Os sentidos destas palavras estão sujeitos aos discursos públicos elaborados por diferentes grupos sociais, por instituições (i.e., a família, a escola, as de política social), e pelos meios de comunicação. As definições se expressam em normas e em políticas que por sua vez contribuem para produzir (ou antecipar) as formas de conduta que se consideram “infantis”. Além disso, trata-se de definições e de condutas nas quais se expressam divergências e conflitos. A infância, como categoria relacional, implica um contraste com seu oposto, a “maturidade”, e se assume como uma etapa na qual os seres humanos estariam excluídos de atividades consideradas como “adultas”, tais como o trabalho assalariado, o sexo, o consumo de álcool e o direito ao voto. No entanto, as óbvias variações nas idades nas quais os indivíduos realizam as práticas mencionadas, dependendo da cultura de que fazem parte, servem para detectar os significados variáveis assinalados nas categorias de “infância” e de “criança”.

David Buckingham explica que “as definições das características e necessidades das crianças são um produto cultural e histórico, e implicam formas particulares de organização social e política. Além disso, toma distância da psicologia como disciplina que assume o desenvolvimento humano como uma série fixa de etapas evolutivas universais, lineares e

consecutivas, pelas quais todo indivíduo deve passar: “um processo teleológico de desenvolvimento para uma meta decretada de antemão” (2002: 25-26). Buckingham agrupa em dois os tipos principais de discursos que definem e mantêm a categoria de “infância”: primeiro os que sobre a infância produzem os adultos fundamentalmente para os adultos (discurso acadêmico, profissional, mas também programas de televisão, e textos de didática popular) e segundo os que os adultos produzem para as crianças: em forma de literatura ou outros meios, e que com escassa frequência são produtos das próprias crianças. Apesar do que possa rastrear sobre como era pensada e vivenciada a “infância”, nos séculos XVI e XVII, é assinalado por Buckingham que a segunda metade do século XIX é o período histórico no qual se consolida nossa definição moderna de “infância”, associada aos processos de afastá-los gradualmente do mundo dos adultos, com o estabelecimento do ensino obrigatório, as tentativas de erradicar o trabalho infantil, e a criação de toda uma série de instituições sociais cujas tarefas são cuidar do bem-estar das crianças. Também é necessário incluir, nessa reflexão, a indústria e a comercialização de grande escala de jogos, de atividades e de lugares para o tempo de ócio familiar e infantil.

Buckingham também destaca como, nas definições de “infância” e fase “adulta,” intervêm tanto as crianças como os adultos. Em uma espécie de disputa cada grupo se “auto-define” ou assinala para si mesmo um particular status social. Tais definições e diferenciações também operam no campo da comunicação massiva e das tecnologias eletrônicas. Dentro deste campo se estabelecem critérios, restrições e valorizações fundamentadas na idade dos usuários ou espectadores de tais meios. Menciona como central o tema da exclusão, pois a infância se assume como uma etapa da vida durante a qual a criança deve manter-se “isolada” de certos processos e conhecimentos. Alguns destes são a violência, o sexo, a economia, e a política. Buckingham os assinala na medida em que a mídia coloca tais temas em cena. Em consequência, surgem as discussões sobre o controle, ou a “mediação” de tais meios por parte dos adultos, e sobre seu acesso por parte das crianças.

Contudo, o aspecto mais grave da exclusão a que faz referência Buckingham é que

as crianças -negativamente definidos por sua condição de “não ser”- são assumidos como seres “pré sociais”, o que impede pensá-los como seres sociais e por consequência como cidadãos. Nick Lee analisa a oposição fase adulta/infância, assim como também a dicotomia ser/ chegar a ser (“human beings/ human becomings”), proposta por Quortrup (1994), assinalando como as mesmas noções de “adulto” e de “ser” englobam definições problemáticas¹⁰³. Por uma parte, contradiz noções prevalecentes sobre que “adulto” signifique “completo”, “estável” e “independente”. Nesta linha se adere às posições que estudam a vida humana como um processo contínuo de transformações. Por outro lado, considera que a etapa denominada “infância” não pode ser equivalente à “incompletude”, e que também faz referência a estados variáveis e diferenciados quando empiricamente interagimos com diversos grupos de crianças, cada um deles socioculturalmente definido.

Socialização com a mídia

As ficções e os relatos míticos de todo tipo têm oferecido lições dramáticas sobre a identidade e sobre as relações sociais, através da história. Hoje os dispositivos do “entretenimento” midiático cumprem o papel de serem narradores de relatos e acontecimentos para a audiência gigantesca de crianças em diversas áreas do mundo. Tais narrativas têm influência na construção e distribuição do conhecimento social: os filmes de “star wars”, as dramaturgias dos videogames, as aventuras em 3 D, os relatos dos vídeos musicais, as transmissões do futebol, os “reality shows” tão populares, os jogos para construir mundos virtuais, os perfis nas redes sociais. Já se colocou neste texto que os meios são atualmente sistemas macro de compreensão da realidade nos quais participa a grande maioria da população. Inclusive vários autores afirmam que o nível mais profundo da constituição do eu está afetado pelos sistemas de comunicação midiaticizada, e pelos diversos estilos de vida que tanto os meios como o mercado oferecem. (GIDDENS, 1991). Não somente nos casos de construção de perfis e identidades fictícias que propicia a

¹⁰³ QUORTRUP, J.et al.(Eds). **Childhood matters**. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 1994. **Apud** LEE, Nick (2001).

Internet, mas em referência aos múltiplos influxos dos meios na subjetividade. A auto-estima de muitas meninas menores de 10 anos está, já nessa pouca idade, afetada pelos estereótipos de beleza transnacionais, e pelo que Román Gubern (2000) tem chamado “os racismos sociais da fealdade”.

A propaganda, o cinema, o rádio, os canais musicais, os serviços de Internet, mediante gêneros de ficção, mas também informativos, colocam em circulação representações sociais que têm um papel importante na conformação das culturas contemporâneas. Contribuem a configurar tanto as ideias compartilhadas socialmente, como os modos de atuação dos sujeitos e os grupos. (THOMPSON, 1995). As burocracias das empresas de meios exercem controle sobre as narrativas e representações que se constroem, circulam e se sancionam socialmente. Elas são ensinadas e aprendidas dentro de formações de poder institucionais e discursivas particulares. (GIROUX, 1994). Exemplo disto foram os relatos televisivos e repetitivos sobre o episódio do dia 11 de Setembro de 2001. Em nosso contexto nacional colombiano, o tempo de transmissão e a importância que os canais de TV -RCN e Caracol- e suas correspondentes redes de rádio, pertencentes aos grandes grupos econômicos, deram ao referendo liderado pelo presidente Uribe em 2003. Ou a imensa popularidade negativa de Hugo Chavez, o qual as crianças -de todas as classes sociais e lugares geográficos entrevistadas durante o trabalho de campo- reconheceram facilmente, graças à imensa publicidade de que foi objeto para a televisão colombiana. Durante os dois governos de Uribe (2002-2010) o presidente da Venezuela foi construído como seu inimigo principal tanto pelos meios informativos comerciais como pelos discursos públicos do então presidente colombiano.

Na atualidade, a produção simbólica está submetida a um maior grau de concentração em corporações globais¹⁰⁴. Na América Latina, por décadas, temos sido espectadores da abundância de imagens americanas no cinema e na TV. Desde os anos 60 e

¹⁰⁴ Alberto Melucci. **Challenging Codes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. *Apud* Alberto Olvera (1999, p.75).

70, quando os críticos chamaram a este fato "a comunicação dominada"¹⁰⁵, até as formas menos massivas e a segmentação dos públicos que atualmente implicam as ofertas de TV a cabo, televisão via satélite, *pay per view* e outras novidades. A corporativização não se aplica somente à oferta de entretenimento nem aos novos gêneros cujo formato se reproduz segundo fórmulas iguais de país em país (CASTELLS, 2009). Compreende também a informação noticiosa, trate-se da guerra contra Iraque ou da enorme cobertura e padronização provocada pela CNN em vários lugares do planeta¹⁰⁶.

As crianças são consumidoras seletivas de determinados meios e tecnologias da comunicação: TV, música transmitida pelos meios, videogames, Internet, dispositivos de armazenamento e reprodução de som, câmaras digitais, telefones celulares e outros, de acordo com a situação social e cultural. Vários estudos realizados na América Latina informam sobre isto. (QUIROZ, 1993; ALFARO E MACASSI, 1995; OROZCO, 1992, 1996, 2006; LÓPEZ DE LA ROCHE, 2000,)¹⁰⁷. Uma das questões com as quais o trabalho empírico desta pesquisa se encontra é a tensão entre a globalização -por um lado- e como se desenvolvem as práticas e culturas locais, por outro. No que se relaciona a meios, a “mundialização cultural” constitui públicos homólogos situados em lugares distantes do planeta, mas diferenciados de seus vizinhos no âmbito de sua própria nação¹⁰⁸. Caberia a indagação: se escolhas de consumo midiático de acordo com os padrões transnacionais têm seu equivalente em similares representações sociais.

¹⁰⁵ BELTRÁN, Luis Ramiro y FOX, Elizabeth. **Comunicación Dominada**. Estados Unidos en los medios de América Latina. México: Nueva Imagen, 1980.

¹⁰⁶ John Sinclair e Mark Harrison, professores das universidades de Victoria e Monash em Austrália: “Globalisation, Nation and Television in Asia: The Cases of India and China”, artigo não publicado.

¹⁰⁷ A lista só menciona alguns dos trabalhos.

¹⁰⁸ Renato Ortiz (1994) usa a categoria de “mundialização cultural” para referir-se à globalização que ocorre no âmbito da cultura.

A mídia parece exercer uma influência significativa nos modos como as crianças entendem a realidade. Isto é, as crianças aprendem dos meios de comunicação (BARRIOS, 1992; VILCHES, 1993). A indústria musical, a Internet, os aparelhos de televisão diversos e outras tecnologias da comunicação intervêm no processo pelo qual atravessam os indivíduos durante sua infância, definindo-os como sujeitos. As interpretações de personagens de TV favoritos das crianças é uma das formas como eles aprendem sobre a identidade e as relações de poder em sua sociedade. Por exemplo, constroem sentidos sobre si mesmas e sobre os outros em dois aspectos: como seres que se relacionam e reproduzem sexualmente, e como trabalhadores na economia do país em que moram, duas identidades fundamentais na etapa adulta. Também aprendem a reconhecer-se como membros de determinados grupos socioculturais, e por consequência desenvolvem comportamentos de acordo com tal identificação¹⁰⁹. Para o contexto colombiano, podemos pensar que determinadas crianças constroem identidades equivalentes a “ser menor de idade”, “ser mulher”, “ser afro”, “ser atraente”, “ser desplazado” ou “ser membro das classes trabalhadoras da cidade”, “ser rico”, ou “ser indígena. Isto é, os menores aprendem sobre as relações de poder dentro de uma sociedade, as quais incluem definições de gênero, idade, classe e raça, entre outras.

No entanto, as representações oferecidas pela mídia são *uma* das influências que recebem. As crianças configuram as representações com as quais eles pensam e expressam o mundo interagindo com várias mediações sociais como família, classe social, escola, etnia e outras; não somente são “usuários” ou reprodutores das representações oferecidas pelas instituições. (OROZCO, 1991). A literatura existente sobre processos de recepção de meios também formula que as “leituras” que fazem os sujeitos das mensagens da mídia estão influenciadas pelo pertencimento deles a “comunidades interpretativas” (FISH, 1980), tais como a filiação a um determinado gênero, etnia, religião ou grupo de pares. No caso colombiano, nos interessa examinar como ser membro de uma comunidade étnica

¹⁰⁹ JoEllen Fisherkeller (1999) tem estudado isto com relação à sociedade norte-americana, abordando casos de crianças habitantes de New York.

específica caracteriza as percepções das crianças sobre eles mesmos e sobre a sociedade da qual fazem parte, em condições de exclusão social e de discriminação simbólica¹¹⁰.

A cultura infantil e os sujeitos são estudados neste trabalho não somente como reprodutores culturais. Já se afirmou, desde a introdução, que as crianças são assumidas como atores sociais que expressam variadas formas de relacionar-se com a cultura hegemônica e com a oferta de programas, representações sociais e narrativas dos meios massivos. Temos que partir de uma disposição para reconhecer também que os meninos e meninas produzem e não somente “reproduzem”, a partir do que veem, leem, ouvem ou recebem através dos meios e dos circuitos eletrônicos. Os pesquisadores colombianos Martha Marín e Germán Muñoz escreveram sobre como abordar as crianças e os jovens como agentes ativos na construção de suas culturas¹¹¹. JoEllen Fisherkeller (1999), pesquisadora da Universidade de Nova York, sugere que se deve atender às diferentes possibilidades de interação entre experiência vivida e mensagens da mídia, e considerar uma série variada de “respostas” às mensagens, tais como a negociação, a discrepância, a resistência, e por sua vez possíveis posições intermediárias entre uma e outra.

Sobre a relação entre aprendizagens e mídia já mencionada, é válido lembrar que as posições dos pesquisadores sobre como se aprende com os meios de comunicação são

¹¹⁰ A pesquisa tem o propósito de continuar o trabalho já começado com comunidades afro-colombianas e com povos indígenas porque se considera necessário explorar as particularidades das relações com os meios de comunicação nestes grupos, e os traços específicos que a “mediação” da rádio, a televisão ou outras tecnologias da comunicação adquirem ali. Também se buscam introduzir, como um eixo de reflexão, as identidades étnicas, associadas a características socioculturais singulares.

¹¹¹ Com relação a este problema Marín e Muñoz citam o trabalho de Virginia Caputo: “Anthropology’s Silent Others. A Consideration of some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children Cultures”. In: AMIT TALAI, Vered y WULF, Helena (Eds.). **Youth Cultures: A Cross-cultural Perspective**. London: Routledge, 1995. A referência aparece em seu livro **Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles**. Bogotá: Universidad Central-Siglo del Hombre, 2002, p 25 e seguintes.

diversas; o que implica dar conta de alguns enfoques dentro da gama existente, que abrange divergentes posturas teóricas e metodológicas, e se realiza desde disciplinas diferentes. Além disso, é necessário considerar que a pergunta mais restringida sobre *como* e *o que* aprendem as crianças, da televisão, tem sido abordada em termos muito limitados, como avalia David Buckingham (2000). Com relação a isso, assinala que as interações complexas entre a comunicação interpessoal e a midiática permanecem em grande medida inexploradas. Precisa-se de teorias que mais refinadas sobre os processos de aprendizagem nos quais intervêm os meios. Argumenta que as notícias televisivas estão longe de cumprir a missão que comumente lhes é atribuída de produzir uma cidadania informada, que inclua os jovens e toda a população. Por outro lado, é imprescindível atender à função que cumprem os gêneros de ficção na construção dos significados coletivos e do conhecimento socialmente compartilhado.

JoEllen Fisherkeller explica como as crianças e adolescentes aprendem sobre as formas de participação social em uma esfera pública capitalista, ao invés de uma democrática, e a publicidade reserva para si um papel cada vez mais significativo tanto no mercado como na política¹¹². A mídia, tal como opera na maioria de países, organizada segundo a lógica comercial e como parte de grandes corporações, oferece escassas possibilidades de dotar de competências as novas gerações para sua participação nos assuntos relativos ao bem estar da comunidade, segundo Buckingham¹¹³. Ele não concorda com nenhuma destas duas posições: nem a que evoca uma suposta idade dourada, quando as novas gerações se interessavam pelos jornais, os telejornais e a política, nem a que celebra as "novas sensibilidades" juvenis que têm sua própria versão trivial dos assuntos de interesse coletivo.

Neste trabalho, “socialização política” será entendida como a capacidade dos

¹¹² FISHERKELLER, JoEllen. **Op. cit.**

¹¹³ BUCKINGHAM, David. **The Making of Citizens.** Young People, News and Politics. London and New York: Routledge, 2000.

menores interessarem-se e aprenderem sobre assuntos pertencentes ao âmbito público. Apesar de que terão de ser problematizadas as definições de “política”, e o que para as novas gerações pode ser situado na categoria do político. Buckingham adverte sobre a necessidade de debater o que se concebe como “a compreensão do político” (*political understanding*), e também das formas como a pesquisa empírica procura avaliar tal compreensão. Mas cabe-nos reiterar que é pertinente para este trabalho ver de que forma os meios contribuem para definir as relações das novas gerações com a esfera pública.

Esfera pública e cidadania

As diferentes representações sociais englobam desacordos em termos dos interesses que se interpõem entre as ações de certos indivíduos ou coletividades e a comunidade em seu conjunto, os conflitos em que entram essas ações, e as alineações de poder com que se vinculam. Quando os diferentes sujeitos e grupos organizam um mundo "ordenado" e "narrável", os sentidos que são assumidos expressam diferenças nas relações de poder¹¹⁴. Requer-se uma esfera pública dentro da qual se expressem demandas sociais divergentes, e também novidades. Além disso, espaços onde se experimentem novos estilos de vida, e que incorporem o que se transforma em moral e socialmente aceitável. Inclusive, é necessário partidos que favoreçam essas demandas e inovações¹¹⁵.

Nesta perspectiva, é importante considerar que nas sociedades modernas há uma multiplicidade de públicos constituídos dentro de associações, em movimentos sociais, ou em outras organizações, os quais podem desenvolver formas amplas de comunicação pública que, apesar de não terem diretamente poder de decisão, têm o potencial de influenciar nas instâncias políticas especializadas. O que pode ter alcance tanto nas

¹¹⁴ GIDDENS, Anthony. **Las nuevas reglas del método sociológico**: crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires : Amorrortu, 2001.

¹¹⁵ OLVERA, Alberto. Apuntes sobre la esfera pública como concepto sociológico. In: **Metapolítica**, vol3 n9, enero-marzo 1999, p. 42.

aprendizagens sociais como nas políticas estatais. Os públicos parciais constituídos pela linguagem ordinária são permeáveis entre si, igual à esfera pública abstrata de destinatários dos meios de comunicação massiva¹¹⁶. A sociedade civil também é um espaço onde se geram processos de aprendizagem coletivos, e de mudança.

O economista britânico Alfred Marshall, na leitura pública de seu ensaio "The Future of the Working Classes", em 1873, alertou sobre as limitações da economia para traçar a vida desejável dos seres humanos¹¹⁷. Sustentou que a desigualdade econômica era aceitável, mas propôs, em seu lugar, que o ideal seria que todos os homens fossem beneficiados pela herança social. Expressou que as classes trabalhadoras foram estimuladas a transformar-se mediante a educação e as atividades de seu tempo livre, com a convicção de que este grupo poderia alcançar o que chamou "participação integral na comunidade". Sua intenção poderia equivaler ao projeto contemporâneo de cidadania.

A referência a Alfred Marshall aparece em um livro de T.H. Marshall, de 1950. O segundo Marshall formula que a extinção do preconceito e a edificação de uma tradição de imparcialidade deveriam ser resultados da "difusão, em todas as classes, de um sentido mais humano e realista de igualdade social"¹¹⁸. As reflexões dos dois Marshalls se relacionam com o ideal de que todos os homens alcançam as condições de bem-estar e de desenvolvimento intelectual estabelecidas por sua coletividade como desejáveis. É clara a importância que ambos deram ao campo cultural para os processos de transformação política. Para T.H. Marshall, o reconhecimento formal dos direitos pela lei não basta, se tal reconhecimento não se expressa nas percepções e nos comportamentos sociais.

¹¹⁶ CURRAN, James. Rethinking the Media as a Public Sphere. In: DAHLGREN Peter, SPARKS, Colin (Eds.). **Communication and Citizenship**. Journalism and the Public Sphere in the New Media Age. London and New York: Routledge, 1991.

¹¹⁷ Citado por T.H. Marshall (1967).

¹¹⁸ MARSHALL, T. H. **Op.cit.**, p 81.

Falar hoje de "cidadania" não se refere ao termo liberal do século XVIII, mas a uma busca de novas formas de sociabilidade, e a um desenho e uma prática mais igualitários das relações sociais. Nos debates da ciência política brasileira, Evelina Dagnino (1994) escreve que a deliberação sobre cidadania supera os limites do Estado e dos arranjos institucionais, na medida em que requer transformações no tecido social inteiro: a ruptura do autoritarismo social e da exclusão somente seria possível se redesenhássemos o conjunto das relações sociais, e -em consequência- o "sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas em seus respectivos *lugares* na sociedade". Segundo Dagnino, por este motivo, o trabalho político no âmbito da cultura se torna extremamente central, tendo como foco de atenção um "aprendizado social" que contribua para transformar as relações entre os indivíduos e os grupos.

Também no âmbito da América Latina o chileno Martín Hopenhayn examina as novas concepções da cidadania, associadas aos debates sobre multiculturalismo, à cidadania cultural e às demandas atuais das novas gerações pelo acesso às tecnologias da comunicação. (HOPENHAYN, 2005)¹¹⁹. Os meninos e meninas participam em processos da vida social e percebem as implicações políticas de alguns deles. De fato, envolvem-se em situações e decisões de caráter político dentro de sua vida diária, nas instituições a que pertencem, como a escola e a família, e em algumas de suas atividades de rotina, como o consumo ou a recreação. Além disso, não é distante para as novas gerações o tema de seus direitos, o qual abrange um potencial político indubitável. Eles percebem que é um assunto frequentemente debatido na sociedade hoje¹²⁰.

¹¹⁹ Ver os capítulos "Mundos virtuales y vidas reales", "Ciudadanía descentrada en tiempos de globalización" e "Educación, cultura y comunicación. Una ecuación que no cierra".

¹²⁰ Em Bogotá foi feito um exercício de indagação sobre a percepção dos direitos, com menores de 9 a 17 anos, promovido pela UNICEF Colômbia. O trabalho de campo foi dirigido por Armando Soto e o relatório correspondente foi preparado por Maritza López de la Roche, documento não publicado.

No entanto, precisa-se redefinir “o político”. As novas gerações não se interessam pela política em sua definição tradicional, associada aos partidos e ao funcionamento do Estado. Apesar de que a socialização política das crianças exigirá programas noticiosos não somente com características especiais mas afins às culturas audiovisuais do entretenimento, nas quais elas participam hoje, não se trata de que a escola ou os meios “preenchem” as crianças com informação. O caráter político de um evento ou processo pode não estar implícito, mas dependerá da construção que de tal evento ou fato faça o indivíduo ou grupo social.

Corresponderá aos educadores e aos meios praticar pedagogias que demonstrem a relevância dos eventos e fatos para as crianças e os adolescentes, e vincular a “micro-política” da experiência pessoal com a “macro-política” da esfera pública. Este enfoque requererá não somente ativar competências intelectivas dos menores, mas também suas vivências emocionais. Pois a relevância de tal ou qual fato para uma criança amiúde está em relação com a percepção afetiva que ela tenha desse sucesso. Além disso, assumir o debate sobre infância, socialização política, esfera pública e cidadania necessariamente passa pela revisão das concepções racionalistas e ilustradas da esfera pública, que não atendem à afinidade de vastos setores das audiências com os gêneros populares.

No entanto, David Buckingham alerta sobre que sua posição não consiste em advogar a favor da trivialização dos jornais ou dos gêneros noticiosos. A meta poderia ser melhorar esses formatos em seus conteúdos e em relação aos enfoques da informação que selecionam e apresentam, mas também, permitindo que experimentem com algumas das linguagens típicas dos gêneros de entretenimento audiovisual que as crianças e os adolescentes gostem. No caso da Colômbia, seria necessário começar a produzir e transmitir telejornais e programas informativos para estas audiências, adequados a determinadas faixas etárias.

Um dos objetivos é o de formar participantes na esfera pública. Um trabalho de socialização política das novas gerações implicará não somente cultivar nas crianças

habilidades analíticas e de “televidência crítica”, mas propiciar sua formação em várias competências que lhes permitam ser produtores e emissores de informação e comunicação e, portanto, participantes na esfera pública. O processo aludido pode ser materializado ativando a compreensão do político em uma situação escolar projetada. O trabalho de campo adiantado por David Buckingham (2000a, 2000b, 2003) , demonstra que as crianças e os adolescentes podem ser motivados a interessar-se por assuntos de caráter político, ou - como alternativa - reconhecer a relevância política de certos fatos, quando se propicia uma situação pedagógica favorável e deliberadamente enfocada nesse propósito.

Não é desestimável então o potencial de socialização política de um trabalho escolar que promova a combinação dos ingredientes de análise e prazer, ainda se for realizado dentro da sala de aula. As crianças e adolescentes têm os elementos e as capacidades para desenvolver análises políticas complexas se são apresentados em uma situação pedagógica que ative esta capacidade e que lhes ofereça os conhecimentos necessários para ajudá-los a construir tais raciocínios. Para Jane Kenway e Elizabeth Bullen (2001), pesquisadoras australianas, o trabalho com a mídia na escola deve submeter a escrutínio a própria inscrição das crianças dentro da cultura midiática e de consumo.

Jorge Huergo (2008), pesquisador argentino, assinala que algumas posturas “críticas” sobre a recepção de meios ainda se caracterizam por seu enfoque de racionalidade instrumental e por um exercício controlador e ordenador da leitura, ambos derivados do ideal da cultura letrada de origem racionalista. O autor examina “velhas” questões como a influência das mensagens midiáticas nos receptores, e também a “atividade” do receptor, enfocando-a para a possibilidade de uma intervenção pedagógica que promova “modos autônomos de ler e escrever o mundo”. O espaço público concebe-o como cenário de disputas pelo significado, e como um lugar de constituição de atores sociais, e de desnaturalização das representações oferecidas pelas telas¹²¹.

¹²¹ Através de categorizações complexas reexamina os assuntos citados acima. Substitui a noção de “tela” pela de “conjunto textual interpelador” que entraria com relação ao sujeito.

Jesús Martín Barbero destaca como a circulação de textos e escrituras por fora dos circuitos letrados -maiorias numéricas e maiorias não alfabetizadas na cultura ilustrada- propicia também consequências políticas dos processos de comunicação. O núcleo de sua reflexão é o potencial político dos novos textos, linguagens e circuitos que são diferentes da palavra impressa, do livro e da escola, isto é, divergem dos procedimentos tradicionais de produção e distribuição do conhecimento. Sua análise enfatiza o que significa reconhecer os públicos massivos como "sujeitos" que possam deliberar, expressar-se e agir politicamente.¹²² Propõe favorecer o que nos novos dispositivos tecnológicos e nas novas linguagens existe não somente de experimentação cognitiva e estética, mas também de criatividade social:

Insertar toda política de lecto-escritura en un horizonte culturalmente más interactivo, y políticamente mucho más ancho: el de proporcionar, tanto a niños y jóvenes como a los adultos, nuevos espacios de aprendizaje y ejercicio de la interacción social mediante la potenciación de lo que la lectura y la escritura tienen de expresión creativa de los sujetos y de conversación entre ciudadanos. (MARTÍN BARBERO, 2008, p. 19).

Então, para analisar o que ocorre no processo de recepção, Huergo articula o que ele chama 2 situações:

A precompreensão subjetiva, inserta em um campo de significação ou em um sistema de sentido sociocultural e coletivo. (Atividade do sujeito que olha).

A textualidade televisiva: inserta em uma intertextualidade. (O que oferece a TV.)

A chave comunicacional do educativo está na "interpelação", na qual se vincula a produção do significado com a constituição do sujeito. Ver definição p. 75.

¹²² Para esta crítica Martín Barbero (2008, p.19) retoma a Benjamin e também cita os contemporâneos Negri e Hardt (**Multitud. Guía y democracia en la era del império**, 2005).

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Las brechas de productividad y sociales tienen sus “mapas”, vale decir, se plasman en la segmentación territorial y a la vez se nutren de ella. (...) La segregación residencial significa que los diferentes grupos socioeconómicos de una ciudad o metrópoli viven de manera separada, con escasa o nula convivencia residencial. En la segregación urbana latinoamericana el rasgo distintivo es la precariedad de sus periferias, donde se concentran los pobres y se acumulan las carencias.

La hora de la igualdad, CEPAL (2010)¹²³

Este capítulo está organizado em cinco partes, que apresentam os seguintes elementos do trabalho empírico:

- Os espaços
- Os estratos sociais
- As etnias
- As instituições educativas e o capital escolar
- A oferta de TV na Colômbia.

Os vários grupos de crianças que participaram no trabalho empírico aparecem divididos por categorias, incluso os participantes nas fases 1 e 2, segundo mostra a seguinte tabela:

¹²³ Publicación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 2010, pp. 24-25.

CATEGORIA ¹²⁴	LOCALIZAÇÃO E NÚMERO DE GRUPOS
Capital escolar <i>restrito</i> urbanos	BOGOTÁ (Grupos 1 e 2)
	CALI Afro-descendentes
	PUERTO TEJADA Afro-descendentes
Capital escolar <i>restrito</i> rurais	ZARAGOZA Afro-descendentes
	GUAMBÍA Indígenas (Grupos 1 e 2)
Capital escolar <i>ampliado</i> urbanos	CALI (Grupos 1 e 2)

A ação de rever o processo inteiro do trabalho de campo mostra as premissas básicas do planejamento e realização. A pesquisa pode ser assim resumida: analisa, de modo comparativo, as representações sociais construídas por grupos de crianças - sócio culturalmente diferenciados-, e estabelece relações entre tais representações e os capitais escolares acumulados por esses grupos, incluídos os consumos de mídia. A apresentação dos procedimentos metodológicos envolve questões sobre os problemas que

¹²⁴ Os grupos de crianças escolhidas para participar no trabalho de campo constituem uma tipificação definida de forma arbitrária, mas que satisfaz os objetivos da pesquisa, como este capítulo explica.

os métodos e categorias utilizados permitem examinar e de que maneiras. As caracterizações dos meninos e meninas -baseadas em elementos relativos a “estrato socio-econômico”, “capital escolar”, “etnia”, “gênero sexual” e “localização geográfica”- constituem “identidades distintas”¹²⁵.

As páginas seguintes descrevem a fase 1 e a fase 2. Identificam-se as características de cada grupo, nos casos em que participaram mais de um: a primeira fase teve lugar no período de 2004-2005. No trabalho empírico contou-se com apoio financeiro de COLCIENCIAS, a agência estatal de promoção da pesquisa nas universidades colombianas¹²⁶. A segunda fase foi realizada no período de 2007-2008 e teve como objetivo pesquisar alguns pontos da fase anterior com mais profundidade, e completar a análise já delineada. Foi financiada pelo Programa de Pesquisa Acadêmica da Comissão Nacional de Televisão da Colômbia 2006. Também se trabalhou com um pequeno grupo de pesquisa contratado¹²⁷. A seguir, apresentam-se tanto a informação relativa ao conjunto da pesquisa,

¹²⁵ Sou grata a Sonia Muñoz pelas considerações sobre o método e as categorias da pesquisa apresentadas no seu estudo **El ojo, el libro y la pantalla**. Consumo cultural en Cali, 1999, as quais têm sido valiosas para rever meu trabalho durante a pesquisa empírica.

¹²⁶ A equipe que realizou o trabalho de campo: Maritza López de la Roche, professora da Universidad del Valle, Cali, como pesquisadora principal; Ligia Mendez Alvarez, Título de Mestrado em Comunicação Educacional, trabalhou como pesquisadora associada; Anabel Correa Hernandez, Comunicadora Social, foi assistente de pesquisa, Luis Eduardo Domínguez e Karolina Ramírez, estudantes de Comunicação Social da Universidad del Valle, também trabalharam como assistentes.

¹²⁷ A pesquisadora principal foi Maritza López de la Roche, trabalhou como assistente de pesquisa Maria Clara López García, professora de Ciência Política da Universidad del Rosario em Bogotá, e Liliana Arboleda, socióloga da Universidad del Valle. Como assistentes de pesquisa foram envolvidos os alunos da Universidad del Valle Katherine Muñoz, Cristina Echeverry Rivera e Jhoan García de Comunicação Social.

quanto as especificidades de cada fase.

PARTICIPANTES NAS DUAS FASES DO TRABALHO DE CAMPO

Durante a primeira (2004-2005) participaram nas atividades empíricas 60 crianças colombianas na faixa etária dos 8-10 anos, classificadas em grupos ou categorias de acordo com sua posição sócio-cultural. A amostra nesta fase consistiu de crianças de duas cidades - Bogotá e Cali-, e de duas zonas rurais dos “departamentos”¹²⁸ de Valle del Cauca e Cauca, sudoeste do país. No caso das crianças do contexto rural, um grupo pertence a uma comunidade afro-descendente, perto do litoral Pacífico, o povoado chamado Zaragoza. O outro grupo pertence ao povo indígena Guambiano. Eles moram nas montanhas, num território que genericamente se denomina "Guambía". Mas a localização específica do lugar onde se realizou o trabalho de campo e onde a escola das crianças está localizada é chamado “Peña del Corazón”, devido à forma de uma parte rochosa da cordilheira. O grupo de 60 foi formado fazendo uma seleção de 10 crianças em cada uma das 6 escolas participantes: 5 meninos e 5 meninas.

Para a segunda fase (2007-2008) decidiu-se trabalhar com três grupos de crianças, apenas dos setores populares. A razão para isso não era de método, mas sim social: porque o interesse neste tipo de pesquisa a longo prazo é fazer um trabalho educativo -usando os meios- com crianças de setores subalternos, que constituem uma percentagem elevada no seio da sociedade colombiana, com 46% de pobreza ¹²⁹. Os lugares da fase 2 foram

¹²⁸ “Departamento” é uma divisão política e administrativa, equivalente ao "estado" no Brasil, dentro de um Estado centralizado, e não federal.

¹²⁹ 46% da população em situação de pobreza e 18% de pobreza extrema. Dados do DNP, Departamento Nacional de Planeación, citados repetidamente pelos meios informativos; mas a referencia para esta pesquisa foi o artigo de Maria Teresa Ronderos, editora da revista informativa **Semana**, publicado em março 13 de 2010: <http://www.semana.com/nacion/colombia-no-sale-del-club-pobres/136288-3.aspx>, consultado em Março 10, 2011.

Bogotá, Puerto Tejada, uma pequena cidade de população afrocolombiana no sudoeste do país, e a reserva indígena de Guambía. Para as atividades das oficinas e para a análise, as crianças da fase 2 foram divididas em dois grupos etários: 7-9 anos e 10-12 anos. Nesta ocasião foi incluído o intervalo de crianças mais velhas, porque a organização dos grupos nas escolas menos formais de Puerto Tejada e Guambía solicitaram não dividir o conjunto de crianças de cada série. Então utilizou-se o mesmo procedimento em Bogotá. Além da restrição imposta pelas condições das instituições escolares, a experiência prévia (na primeira fase) de separar 10 crianças para envolvê-las nas atividades da pesquisa empírica fazia com que as crianças não participantes experimentaram um sentimento de rejeição. Trabalhou-se com grupos completos das 3ª e 5ª séries do ensino básico em cada escola ou colégio, assim: Em Bogotá participaram 36 crianças de 3ª série (15 meninos e 21 meninas); e 37 de 5ª série (18 meninos e 19 meninas) da Institución Educativa Distrital Agustín Fernández que pertence à zona Nordeste de Usaquén, de estratos 1, 2 e 3. Todas as atividades foram realizadas com cada série separadamente.

Em Puerto Tejada participaram 21 crianças de terceira série (10 meninos e 11 meninas) e 18 crianças (13 meninos e 5 meninas) de 4ª e 5ª séries; essas últimas estão concentradas na mesma sala de aula pois a escola não têm suficientes alunos para conformar grupos separados. Em Guambía participaram 13 crianças de 3ª série (7 meninos e 6 meninas) e 18 crianças de 5ª série (11 meninos e 7 meninas).

Para determinar os grupos de crianças e locais de trabalho de campo das duas fases considerou-se que um dos propósitos do estudo foi identificar se as representações sociais dos diferentes grupos expressam suas particularidades sócio-culturais. Para isso foram escolhidos grupos de crianças que puderam oferecer contrastes, quanto a quatro tipos de diferenças: a geográfica-cultural (campo-cidade), a socio-econômica, a étnica e a relativa ao capital escolar.

Na sociedade colombiana as diferenças sociais mostram correspondências com as diferenças raciais e de capital escolar: a maioria quase absoluta dos filhos de grupos étnicos

indígenas e afro-descendentes pertencem às camadas pobres da sociedade; em contrapartida, os grupos de crianças de famílias de renda alta são predominantemente “brancas”, ou miscigenadas com ascendência indígena em pequena proporção. Da mesma forma, as crianças pobres estão matriculadas em escolas de ensino básico e médio de poucos recursos educativos e com os professores menos qualificados; e crianças de áreas onde moram comunidades de maior capital econômico vão para as escolas de alta qualidade e professores qualificados. A segregação espacial mencionada no epígrafe deste capítulo revela-se persistentemente: em uma área de renda alta em Cali, a comuna 2 envolvida nesta pesquisa, só moram 10% de afro-colombianos, dado que contrasta com a média da cidade, de 26%.

Em uma etapa posterior de pesquisa será necessário trabalhar com “setores médios” da população, ou seja, escolher as famílias de renda média e de “capital escolar médio”. Neste estudo, no entanto, para cumprir o objetivo de identificar claramente os contrastes entre dois setores sociais, deliberadamente foram escolhidos dois extremos. De qualquer forma, é essencial observar que, no que se diz respeito às condições sociais das etnias indígenas e afro-descendentes, não é possível localizar uma amostra representativa de comunidades com uma renda alta e com capital escolar comparável ao acumulado pelas famílias de estratos altos: teria que se identificar casos individuais ou famílias isoladas para quebrar a associação entre “grupos étnicos” e “classes subalternas”, o que, no caso dos povos indígenas, pode ser achado só nas famílias de líderes políticos ou intelectuais com histórias de vida excepcionais. Na Colômbia, repetidamente demonstrado pelas estatísticas e pelos estudos qualitativos, são as comunidades indígenas e afro-descendentes que apresentam as maiores taxas de pobreza, baixos indicadores de saúde e muitas deficiências na prestação de serviços e na garantia dos direitos pelo Estado (BARBARI e URREA, 2004; AGUDELO, 2005; HURTADO, 2007). Um foro público realizado em Bogotá em maio de 2011 expressou que no caso da população afro-descendente:

El 80 por ciento vive por debajo de la línea de pobreza absoluta y el 75 por ciento recibe salarios inferiores al mínimo. Con un llamado para que se propicien desde el Estado y la sociedad espacios y políticas de inclusión para las comunidades negras, se realizó ayer el 'Primer diálogo afrocolombiano: ¿somos afro?', organizado por la Casa Editorial EL TIEMPO¹³⁰.

Um estudo sobre jovens afro-colombianos baseado no censo nacional de 2005 oferece estatísticas sobre níveis de escolaridade dos indígenas e dos afro-colombianos. A tabela revela a situação de desvantagem dos “grupos étnicos”, comparados com a “população maior”, mestiza e branca, que no censo de 2005 foi categorizada como “sem pertença étnica”:

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE JOVENS DE 14-26 ANOS	AFRO-COLOMBIANOS	INDÍGENAS	“SEM PERTÊNCIA ÉTNICA”
Primaria ¹³¹	11.3%	21.6%	7.7%
Básica secundaria (séries 7 ^a -9 ^a)	43.1%	40.0%	40.3%
Media (séries 10 ^a -12 ^a)	30.6%	17.2%	32.9%
Superior-Posgrado	10.5%	3.6%	16.5%

¹³⁰ **El Tiempo.com**, Edição on line de maio 12, 2011. Disponível em: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=b-b-1--&x=64959>. Consultado Junho 15, 2011.

¹³¹ As denominações dos níveis de escolaridade aparecem em espanhol, para salientar os dois níveis de ensino médio que as estatísticas diferenciam. A fonte da informação é o

A seguir, descrevem-se nesta ordem: os locais da pesquisa, a classificação das crianças de acordo com sua localização na estrutura social, os grupos étnicos envolvidos, as instituições educativas e o capital escolar, e a oferta de TV na Colômbia.

OS ESPAÇOS

Os locais da pesquisa foram cinco: Três áreas urbanas (Bogotá, Cali, Puerto Tejada) e duas rurais (Zaragoza, Guambía). Serão apresentadas cada uma separadamente. Antes de registrar a informação pertinente é importante apontar que os dados empíricos coletados sugerem que as crianças socializadas em uma grande cidade mostram maiores conhecimentos sobre os eventos atuais, comparadas com aquelas que vivem em cidades pequenas ou em áreas rurais, mesmo se as crianças urbanas têm capital escolar restrito. Os dados mais óbvios são os seguintes: na cidade as crianças gastam mais horas assistindo à TV, e nas áreas rurais são possíveis outras atividades diferentes, ao ar livre. Mas, pelo contrário, provavelmente operam mediações exercidas por competências das crianças que têm uma relação indireta com a leitura das informações da mídia: a vivência em um espaço urbanizado influencia nos modos de experimentar a realidade; ou talvez as crianças nas grandes cidades participam mais frequentemente nas conversas dos adultos, relativas aos eventos locais ou nacionais. Possivelmente as meninas e meninos têm que estar alertas sobre o que acontece fora do lar e devem aprender como se desenvolver nos lugares públicos longe do local de residência. Tudo isso pode influenciar nas formas de apropriação dos textos e informações que a TV oferece.

documento **Censo 2005. Jóvenes afrocolombianos. Caracterización sociodemográfica y aspectos de la migración interna**, preparado para o DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística, por John Milton Asprilla Echavarría, bajo la tutoría de Adriana Cozma.

Localidades urbanas

Bogotá DC: Capital político-administrativa da Colômbia localizada no centro do país na Cordilheira Oriental dos Andes americanos¹³². Tem uma população de aproximadamente 7,2 milhões de habitantes enquanto que a região metropolitana possui 8,5 milhões¹³³. É possível dizer que nas duas últimas décadas se têm acumulado conhecimento, realizações e recursos que tornaram a cidade um referente no plano nacional e internacional. Teve-se um alto investimento público voltado para questões sociais: moradia, espaço público, inovações nos transportes, educação e fomento à cultura. Para propósitos administrativos atualmente a área urbana de Bogotá está dividida em 20 “localidades”.

Colômbia, segundo datos da CEPAL (2003), tem uma média de anos de escolaridade de 5,6¹³⁴. Da população que mora em Bogotá somente 16,7 % completou o nível universitário. E a população sem qualquer tipo de educação em Bogotá é o 2,3% do

¹³² *Colômbia. Proyecciones de Población Departamentales por Área*. DANE. Página visitada em [18 de fevereiro](#) de [2010](#).

¹³³ Todos os valores relativos à população total são do segundo censo do Departamento Nacional de Planejamento -DANE-, Bogotá, 2005.

¹³⁴ Brasil 6,0, Chile 9,8, Argentina 9,4. O dado mais baixo é Guatemala, com 4,1. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182005000300002&script=sci_arttext Consultado em Janeiro 20, 2011.

total de habitantes. Contudo, Bogotá é a única cidade do país que tem cobertura total para o ensino fundamental e médio, meta atingida não somente pelos planos do Ministério de Educação Nacional mas pelas gestões dos governos municipais nos anos recentes. No que diz respeito ao campo cultural, embora exista uma enorme variedade de pequenas e grandes instituições na capital do país, o "mapa cultural" da cidade confirma que a distribuição desigual do equipamento para a cultura nas cidades colombianas constrói e demarca territórios simbólicos que são vivenciados como “naturais” por alguns públicos e como áreas de exclusão por outros¹³⁵.

As instituições culturais administradas pela Prefeitura do Distrito Capital são o Teatro Jorge Eliécer Gaitán, o Planetário, a Galeria Santafé e o Teatro ao ar livre La Media Torta. Anualmente Bogotá organiza a **Féria Internacional do Livro**, e a cada dois anos o **Festival Iberoamericano de Teatro**, que reúne grupos importantes do mundo inteiro. O festival de música rock ao ar livre **Rock al Parque** congrega mais de 320.000 fãs de música rock que podem desfrutar de mais de 60 atuações de graça durante três dias por ano. O evento tem sido tão bem sucedido durante 15 anos, que a cidade replica atualmente a iniciativa para outros gêneros musicais, como salsa, hip hop, ballet, opera e jazz.

Existe um grande número de universidades, tanto públicas como privadas, sete das quais são das melhores instituições de ensino superior do país. A [UNESCO](#) proclamou Bogotá como Capital Mundial do Livro em [2007](#). A cidade destacou-se pela rede de bibliotecas e a presença de organizações que, de uma forma coordenada, trabalharam para promover o livro e a leitura na cidade. A [Biblioteca Nacional da Colômbia](#) fundada em 1777 e administrada pelo Ministério da Cultura e a Biblioteca Luis Ángel Arango¹³⁶, inaugurada em 1958 e financiada pelo Banco da República, são duas bibliotecas públicas tradicionais. Outras são a Biblioteca do Instituto Caro y Cuervo, a maior da América

¹³⁵ MUÑOZ, Sonia. **Op.cit.**

¹³⁶ Disponível em: http://www.banrepcultural.org/prensa/boletin_sub_gerencia.pdf
Consultado em Fevereiro 20, 2011.

Latina em Filologia e Linguística, a Biblioteca da Academia de História, a Biblioteca da Academia da Língua, a Biblioteca do Instituto Colombiano de Antropologia e História (ICANH), e as bibliotecas universitárias.

Em 1998 começou o programa municipal Biblored que hoje incorpora 17 “Casas de Leitura”. Teve como pano de fundo a construção de quatro mega bibliotecas, três com dinheiro público em 2001 e uma com capital privado em 2010¹³⁷. A última tem dois teatros, um deles para a Filarmônica de Bogotá. O complexo cultural, administrado pelas secretarias municipais de Educação e Cultura, está localizado em uma avenida entre Suba e Usaquén, bairros de camadas médias. Essas bibliotecas são programas sociais. Não foram feitas para acadêmicos, mas para famílias. Tanto que os picos de público ocorrem nos finais de semana. Desde que foi aberta ao público em maio, até Novembro 2011, a biblioteca privada Julio Mario Santo Domingo recebeu 360 mil visitas¹³⁸. Além do sistema de bibliotecas existem em Bogotá os auditórios das “caixas de compensação” como Colsubsidio e Compensar, instituições de redistribuição econômica e natureza solidária, às quais todas as empresas colombianas são afiliadas por lei e têm que contribuir com 4% da receita mensal.

A cidade tem quarenta e cinco teatros. Os principais são o Teatro Mayor já citado, que pertence à biblioteca Julio Mario Santodomingo, o Cólón do século XIX, o Nacional com suas duas salas, o Popular de Bogotá, o Teatro de La Candelaria, o Camarin del Carmen, o renovado Jorge Eliécer Gaitán e o teatro ao ar livre La Media Torta. No que diz respeito à sétima arte, a cidade tem seu próprio **Festival de Cinema de Bogotá**, e muitas salas, que apresentam tanto filmes comerciais como o cinema de arte.

¹³⁷ As bibliotecas abertas em 2001 foram El Tintal, El Tunal e a Virgilio Barco. Disponível em: <http://www.portafolio.com.co/archivo/documento/CMS-7728031>

Consultado em: Fevereiro 20, 2011.

¹³⁸ Folha de São Paulo, 13. 11.2010.

Bogotá possui mais de 70 galerias de arte e 58 museus. Destacam-se o Nacional da Colômbia e o Museu do Ouro, que representa a maior coleção de ouro pré-colombiana do mundo. Também o Museu Botero que exhibe além de 123 obras do pintor e 87 obras de artistas internacionais, o Museu de Arte Moderna de Bogotá, que tem uma coleção de artes gráficas, desenho industrial e fotografia, o Museu de Arte Colonial que atende a mais importante coleção de arte colonial da Colômbia. Entre os museus científicos estão o A Casa del Marqués de San Jorge, que tem cerca de 30 mil peças de arte pré-colombiana. Bogotá também tem museus históricos, como a Casa Museo Jorge Eliécer Gaitán, o Museu da Independência, a Quinta de Bolívar e a Casa Museo Francisco José de Caldas. Para as crianças existe o Museu Infantil de Bogotá, chamado “Maloka”, inaugurado faz 12 anos, que atrai um número considerável de visitantes.

Nas periferias norte, sul e sudeste existem os centros de desenvolvimento cultural (CDCs) e os centros comunitários. Também destacam-se as bibliotecas já citadas, embora haja uma concentração delas no centro da cidade. As mega bibliotecas construídas nos últimos anos não estão localizadas em bairros de estratos 5 e 6, mas na proximidade com as camadas médias, 3 e 4. No entanto, essas construções e projetos mais recentes não são suficientes para superar a condição de que a maior proporção de equipamentos culturais localizados em áreas com predominância das camadas superiores, fazem com que os moradores de baixa renda devam viajar para ter acesso a esses serviços, e têm que assumir gastos do transporte e investir mais tempo. É na Candelária, uma área de arquitetura colonial no centro histórico, que estão a Doação Botero dentro da Casa da Moeda, sete teatros, entre eles o Colón, e 15 bibliotecas, com destaque para a já mencionada Luis Angel Arango. O desequilíbrio na distribuição geográfica dos equipamentos culturais ainda não está resolvido. As diversas exposições e mostras preferem uma localização central, geralmente associada com os museus. Assim, mais de 80% do território da cidade carece delas, razão pela qual 81.2% do público participante vem de zonas diferentes a aquelas

onde ficam as instituições culturais¹³⁹.

Cali: Capital do departamento de Valle, localizada no sudoeste do país. Tem uma população de 2.400.000 pessoas, é a terceira maior cidade em tamanho e importância econômica. Está estrategicamente situada em relação à região Pacífica colombiana, uma área na qual Cali é um polo de desenvolvimento, indústria e comércio que creceu rapidamente a partir da década de 1930, com a indústria e a urbanização. Para propósitos administrativos atualmente a área urbana de Cali está dividida em 22 “comunas”.

Nas últimas décadas, a taxa de aumento da população que mora em Cali cresceu de maneira rápida e desorganizada, especialmente, nas encostas e no leste da cidade, devido ao fenômeno do “desplazamiento” e a migração de pessoas em situação de pobreza, especialmente da região sudoeste do país e do Litoral Pacífico. Um dos destaques da demografia de Cali é o alto percentual de população afro-colombiana, aproximadamente 26%, a maior concentração de população afro-descendente na Colômbia. A influência das culturas afro-colombianas em Cali é evidente na música, na gastronomia e em vários aspectos da vida cotidiana da cidade. Também existem dentro do território de Cali seis “resguardos” ou reservas indígenas formalmente constituídos.

A educação estatal em Cali não consegue 100% de cobertura em ensino básico e médio. No entanto a Prefeitura atualmente promove iniciativas para ampliar a cobertura¹⁴⁰, e está em construção uma "citadela educacional", com infra-estrutura e recursos segundo padrões internacionais, na zona mais mais pobre do município (comunas 13, 14 e 15), que atenderá uma população de pré-escolar, ensino básico, secundário e técnico de 3, 500 alunos.

Em Cali existem mais de 10 universidades e instituições de ensino superior e

¹³⁹ **Desarrollo Social de Bogotá**, Secretaría de Hacienda Distrital-Dirección de Estudios Económicos, 2006.

¹⁴⁰ Jornal ADN, 28 de Fevereiro 2011, Cali, p. 3.

técnico. A Universidad del Valle é uma instituição estatal com 30,000 estudantes de graduação e pós-graduação. Enquanto é uma universidade pública, garante o direito a uma educação de qualidade para setores médios e populares. A maioria de alunos vêm de estratos 1, 2 e 3. A Universidad del Valle é o maior centro de pesquisa científica, tecnologia aplicada, artes e cultura no Departamento del Valle e sua área de influência. Tem a maior biblioteca da região sudoeste do país.

Cali confirma o padrão de concentração de equipamento cultural em determinadas áreas das cidades, neste caso o centro e o oeste: teatros, auditórios, museus, galerias de arte, e as maiores bibliotecas estatais, mesmo se existe uma rede de bibliotecas menores na periferia. A Comuna 2, onde moram as crianças de estratos 5 e 6 participantes na pesquisa está dotada do Museu de Arte Moderna e da Cinemateca La Tertulia. Esta comuna limita com o centro histórico da cidade, o lar dos dois maiores teatros, fundados na primeira metade do século XX, de vários teatros pequenos alternativos e de galerias de arte. Em contraste, a Comuna 12, onde moram as crianças participantes de estratos 2 e 3 tem somente dois centros para atividades esportivas.

A atividade cultural da cidade floresce em torno de instituições como o Instituto Departamental de Bellas Artes, o Instituto de Cultura Popular, o Museu de Arte Moderna, a Universidad del Valle, o “Conservatorio” ou Escola de Música e a Casa Proartes, organização cultural privada. Outras instituições importantes são a Orquestra Filarmônica e o Instituto Colombiano de Ballet Clássico, Incolballet. Essa última é uma escola formal para pré-escolar, ensino fundamental e médio, com duas ênfases, uma em dança clássica e outra em danças nacionais. Trata-se de uma escola prioritariamente para crianças de setores populares. Foi inaugurada em 1978 e é financiada parcialmente com recursos públicos.

Nas décadas de 50-70 Cali teve um forte movimento cultural na produção de cinema e teatro. Nos anos 60 o **Festival de Arte de Cali** “era o festival do país, e a América Latina toda tinha presença nele”¹⁴¹. Atualmente, o **Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez** é um evento anual que reúne grupos de música e dança do litoral ocidental colombiano e de outros países da América Latina e da África. A cada ano produzem-se também outros festivais e eventos de música e dança, incluindo gêneros como rock alternativo, fusão e jazz experimental, dança clássica e contemporânea. O **Festival Mundial da Salsa**, ritmo emblemático de Cali, teve a quinta versão em 2010. O novo **Festival Internacional de Cine de Cali** começou em 2009. Está ligado a uma rica tradição de vídeo documental desenvolvida desde os anos 90 pela Escuela de Comunicación Social da Universidad del Valle. As iniciativas citadas, no campo audiovisual, contrastam com a baixa oferta de cinema de qualidade em Cali: menos de 10 salas de “Cine arte” ou cineclubes na cidade, e novos hábitos transnacionais dos públicos de cinema, que assistem filmes no shopping. Apesar dos frentes culturais mencionados, Cali historicamente, destaca-se por um imaginário relacionado com atividades lúdicas ao ar livre, e práticas associadas à música e à dança, em vez das atividades características da cultura erudita. (MUÑOZ, 1999).

Os principais cenários para a cultura hoje são os teatros Municipal e o Jorge Isaacs, o Coliseu e o teatro ao ar livre Los Cristales. O último é um auditório popular de entrada franca. Os espetáculos são financiados pela Prefeitura ou outras instituições estatais. Possui capacidade para 15,000 pessoas. O atual prefeito de Cali (Ospina 2008-2011) adotou um programa de iniciativas culturais que oferece gratuitamente um número considerável de eventos culturais populares e “cultos”. Além da rede comunitária de Bibliotecas Públicas, administrada pela Prefeitura, Cali tem outro grupo de bibliotecas: a

¹⁴¹ Jesús Martín Barbero expressou essas ideias no Foro público sobre políticas culturais de Cali nos dias 30 de Setembro e 1 de Outubro 2010.

Centenario, fundada em 1910, e a Departamental, criada em 1953 e que atualmente oferece uma programação variada e regular de atividades culturais e exposições.

Puerto Tejada: Cidade pequena de população afro-descendente, no sudoeste da Colômbia, localizada num vale interandino do Departamento de Cauca. Por sua proximidade -17 quilômetros- é influenciada mais diretamente pela capital do Departamento de Valle, Cali. Sua população é 45.000 pessoas. A região ao redor de Puerto Tejada centra-se na atividade do cultivo e corte da cana-de-açúcar¹⁴². Uma proporção de mulheres e homens adultos trabalha em Cali, em emprego formal e informal. O povoado original surgiu por volta de 1900-1920, de antigos “palenques”, “cimarrones” e escravos libertos coloniais. Os habitantes da zona foram camponeses minifundistas, dentro de uma economia mercantil ao redor de Cali. Nos anos 50 e 60 produziram-se procesos de expropriação de terras e estabeleceram-se cinco grandes empresas agroindustriais na região. Os habitantes de Puerto Tejada tornaram-se proletariado da indústria açucareira. No entanto, Puerto Tejada foi o cenário de intensas lutas políticas no final do século XX. Embora tenha pequenas empresas produtoras de tijolo na região, os problemas mais graves da cidade hoje são a carência de moradia e de serviços públicos adequados (APRILE, 1994).

Em Puerto Tejada existem um Instituto Municipal de Cultura e uma Casa da Cultura administrados pela prefeitura, mas sem um financiamento adequado. O primerio funciona como uma escola de música, dança e teatro. Também há uma pequena biblioteca pública municipal em um prédio mal iluminado, com vazamentos e humidade. O **Plano básico de ordenamento municipal** (PBOT), documento estatal de planejamento, assinala que mesmo se a população afrodescendente tem variadas práticas folklóricas, musicales e culinárias, e

¹⁴² En: Sistema Funcional Espacial en “Plan Básico de Ordenamiento Territorial, Documento Técnico de Soporte 2006 –2016 Departamento del Cauca, Municipio de Puerto Tejada. En página Web de la Corporación Autónoma Regional del Cauca: Disponível em: <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SistemaFuncionalEspacial.pdf> e <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/>

uma tradição de culturas orais e gestuais, as condições não são favoráveis para seu desenvolvimento. Tais práticas não têm suficiente apoio do Estado nem os recursos indispensáveis. É interessante constatar que nos lugares onde não existe uma infra-estrutura adequada para as artes a população descobre nos meios locais de comunicação um lugar de criatividade cultural e de expressão coletiva: em Puerto Tejada há um canal de TV administrado pela prefeitura, mas os habitantes têm expressado que deveria tornarse acessível para todos os cidadãos, ou seja, um meio comunitário¹⁴³. Existe uma emissora comunitária dirigida por uma organização cristã. É relevante notar aqui que, segundo o PBOT citado, o componente etnoeducativo não tem sido incorporado de maneira metódica ao currículo escolar.

Localidades rurais

Zaragoza: Povoador de uma área perto do litoral Pacífico colombiano, à beira da rodoviária entre Cali e o porto de Buenaventura. Está localizada numa floresta tropical. A população mora em 50 casas dentro de uma extensão de 600 m. ao longo da estrada que leva ao porto acima, que é de 30 quilômetros. Zaragoza pode ser atingido pela estrada pavimentada de Cali e Buga. A população é constituída por cerca de 45 famílias afro-descendentes. Os habitantes são cerca de 250, aproximadamente 45% são crianças entre 1 e 12 anos. Eles pertencem a um baixo nível socio-econômico. Existe 10% acima da renda mínima: lojistas, trabalhadores que extraem areia, professores. O tipo de produção corresponde à economia do planalto dos rios do Pacífico. As famílias estão envolvidas no corte da madeira, na agricultura (banana, dendê, batata chinesa, frutos) e na mineração; e nesta última as mulheres participam. Além disso, a produção de lastro e de areia extraída do rio Dagua é uma fonte de emprego.

¹⁴³ Disponível em:

<http://directorionacionalcristiano.com.co/BASEDEDATOS/MONTAJE%20CAUCA-GUAVIARE.pdf>

Consultado em: 20 Janeiro 2011.

Quase todas as casas, -a maioria de madeira- têm acesso à eletricidade com uma taxa rural. Zaragoza conta com aqueduto próprio, que fornece água potável a baixo custo. Todas as famílias têm acesso à rede doméstica. Não têm saneamento básico. Apenas 60% delas têm latrinas. No que respeita ao equipamento cultural o povoado não tem nenhum. Também não existem organizações culturais. A escola é quase o único lugar de contato das crianças com os bens culturais. Já foi dito que em Zaragoza, durante o período da pesquisa não tinham transmissão de TV por causa da derrubada da torre de transmissão durante o conflito armado. Um lugar de desfrute cultural era, durante o trabalho de campo, um lar subscrito à TV satelital onde se juntavam entre os vizinhos. Aqui cabe considerar que as crianças, ocasionalmente, se relacionam com outros bens culturais quando saem do povoado e vão até as duas cidades perto de Zaragoza.

Embora esta comunidade possa ser definida como "rural", por sua relativa proximidade ao porto de Buenaventura e a Cali acontecem processos de mudança cultural forte. Alguns dos adultos da comunidade trabalham como empregados nas cidades vizinhas. No caso das mulheres, como empregadas domésticas nas mesmas cidades. Além disso, o conflito armado na zona onde Zaragoza está situada tem afetado intensamente a vida cotidiana da pequena comunidade. Desde 2008, em Zaragoza aconteceram a descoberta e a exploração ilegal de ouro no rio Dagua. Isto transformou a vida do povoado e seus arredores. A febre do ouro teve lugar após a conclusão do trabalho de campo para esta pesquisa.

Guambía: Aldeia localizada num *resguardo*¹⁴⁴ nos Andes Centrais do

¹⁴⁴ "Resguardo" é uma área com limites estabelecidos por lei, ocupada por um ou mais povos indígenas, com sua própria organização e título coletivo da terra, não pode ser vendido nem transferido.

Departamento de Cauca, sudoeste da Colômbia. Seu nome genérico é “Guambía”, apesar de que várias áreas dentro de seus territórios tenham nomes diferentes em sua língua. Guambía é atingido por rodovia de Cali ou de Popayán. A área é habitada por 20.782 pessoas pertencentes ao povo indígena Guambiano, um dos 87 grupos indígenas que moram na Colômbia. Chamam-se "Misak" ou "Filhos da Água". Nem todos vivem em Guambía. A maioria dos Guambianos moram perto do Páramo Las Delicias, Moras e os morros de Rio Claro e Bujós, centro-leste do departamento de Cauca. Em Guambía são 5.422 pessoas¹⁴⁵. Os Guambianos representam cerca de 3% da população indígena nacional. São agricultores. O trabalho da terra é a principal fonte de subsistência. Eles cultivam milho nas zonas baixas e abrigadas; a batata, a cebola, o alho e o trigo, entre outros produtos, são cultivados nas terras altas e frias. Uma parcela significativa da reserva está localizada em áreas tão altas que não são adequadas para a agricultura (PACHÓN, 1996). Alguns Guambianos negociam seus produtos agrícolas ou artesanatos nos mercados das vilas e cidades próximas, como Silvia, Piendamó e Popayán. A reserva de Guambía têm energia elétrica, aqueduto e saneamento básico.

As atividades culturais das crianças estão normalmente limitadas às iniciativas da reserva indígena: as celebrações e rituais coletivos frequentemente incorporam música produzida por intérpretes do povo indígena guambiano, e as vezes dança. A preservação e cultivo da língua própria é um propósito da comunidade e forma parte das aspirações do sistema escolar bilingue estabelecido. Composições musicais nativas são ensinadas e cantadas na escola, e além disso, as crianças cantam na língua guambiana versões traduzidas de algumas das músicas da indústria cultural transnacional. Para as crianças do povo guambiano o município de Silvia é o lugar urbano mais próximo. Elas podem ir até lá, normalmente com a família. Durante o dia de mercado, na terça feira, vendem-se CDs piratas de músicas populares. O radio é o meio massivo de comunicação mais difundido neste grupo. Paradoxalmente, o ritmo favorito nesta reserva das montanhas andinas é o *vallenato*, gênero camponês originado no Caribe colombiano, embora os guambianos não o

¹⁴⁵ Censo de 2005, DANE.

dancem. Também é relevante mencionar que a comunidade tem uma emissora comunitária que opera graças à liderança e ao trabalho quotidiano dos jovens. De fato, a equipe de comunicadores usa a tecnologia do vídeo para registrar os acontecimentos públicos e políticos da comunidade.

OS ESTRATOS SOCIAIS

A estratificação socioeconômica é um estudo técnico baseado nos critérios estabelecidos pelo Departamento Administrativo Nacional de Estadística¹⁴⁶. Destina-se a classificar a população em diferentes grupos ou “estratos”. De acordo com o tamanho da população os critérios e os métodos de avaliação experimentam variações. Nas cidades de Bogotá e Cali a classificação estabelecida é assim:

Estrato um:	Baixo-Baixo
Estrato dois:	Baixo
Estrato três:	Baixo-Médio
Estrato quatro:	Médio
Estrato cinco:	Médio-Alto
Estrato seis:	Alto

Classificam-se as habitações que recebem os serviços públicos. O inventário das variáveis de campo é feito através da observação direta das habitações e das áreas onde estão localizadas, sem perguntar aos moradores. A unidade de observação é a habitação e a unidade de estratificação é o “lado de manzana” (lado de quarteirão). O procedimento de zonificação baseia-se em identificar áreas homogêneas distantes umas das outras dentro de

¹⁴⁶ A oferta de serviços públicos na Colômbia fundamenta-se na Lei 142, aprovada em 1994. A Lei 689 de Agosto 28 de 2001 estabeleceu zonas ou “estratos” 1-6. Legislação complementária fixou os prazos para que os governos municipais aplicassem as estratificações, que devem ser revisadas a cada cinco anos.

uma mesma cidade¹⁴⁷.

Os grupos de setores socio-econômicos altos envolvidos nesta pesquisa pertencem aos estratos 5 e 6. Os grupos de setores populares estão localizados em estratos 1, 2 e 3. O "estrato" tem alguma capacidade explicativa para compreender os níveis e modos diferenciados de acesso à transmissão e à acumulação de capital escolar. No entanto, o capítulo 5 explica que o maior capital escolar não corresponde necessariamente a um maior capital econômico. Mesmo se os setores mais ricos têm acesso a recursos educacionais de alta qualidade, quando existem capitais econômicos semelhantes a história familiar de maior relação com a cultura erudita e a ação dos pais a favor de um projeto educativo específico para suas crianças são os fatores que favorecem a aquisição de maiores capitais escolares. Neste trabalho o "estrato" não pode ser interpretado em termos do mais evidente, o custo econômico de certos bens culturais, mas como uma categoria que classifica os diferentes modos de transmissão do capital escolar, e que se torna mais complexa se

¹⁴⁷ Os elementos que se pesquisam são: 1. Características físicas externas das habitações (Muros, fachada, porta, janelas, teto, piso, jardim e garagem, e o estado de conservação); 2. Seu ambiente imediato (A análise considera um leque de aspectos que afetam uma determinada área, como parques, recreação, vias, transporte, poluição sonora, visual ou olfativa, lojas, etc); 3. Seu contexto urbanístico (categorias como "pobreza", "Desenvolvimento progressivo", "industrial", "comercial", "residencial" e outras.

O sistema de zonificação, idealmente, deve cumprir o propósito de orientar o planejamento dos investimentos do Estado: permitir o uso de taxas diferenciadas dos serviços públicos; facilitar os subsídios para as camadas mais pobres; calcular por segmentos diferenciados as taxas de imposto sobre a propriedade; calcular segmentadamente o pagamento nas universidades públicas; identificar os beneficiários dos programas sociais (educação, habitação, saúde, campanhas de saneamento, iluminação pública). Além dos mencionados, também têm usos privados da estratificação, como marketing, publicidade e oferta de bens e serviços, que variam segundo a população objeto.

incorpora dados sobre o nível educacional dos pais¹⁴⁸. Os estratos são indicadores que caracterizam e estabelecem particularidades dos distintos grupos de crianças. A “mediação” correspondente significa que a diferença socioeconômica influi na apropriação dos textos e mensagens dos meios, aspectos abordados nos capítulos 4 e 5.

A estratificação interessa aqui como elemento que contribui à caracterização sociocultural dos grupos de crianças participantes, na medida em que para a pesquisa opera como uma escala de indicadores sobre os graus de disponibilidade de bens e serviços. Devem ser levados em consideração os serviços educativos e as instituições escolares, a existência de redes de TV privada e de comunicação eletrônica nos distintos estratos¹⁴⁹, e a infra-estrutura para esportes, recreação e cultura. Esta última condição pode favorecer a prática de atividades ao ar livre e a participação mais frequente em atividades artísticas e culturais; pode afetar as maneiras como as crianças utilizam o tempo livre (se elas assistem à TV durante menos horas por dia, por exemplo) e também pode contribuir para aumentar ou diminuir seu capital escolar. A estratificação não pesquisa a disponibilidade de um veículo particular em cada casa, mas os estratos 5 e 6 com maior frequência possuem um ou vários. Isso significa que tais famílias têm a capacidade de transportar os filhos até escolas de qualidade que não fiquem dentro do território de seu bairro. Igualmente, podem levar as crianças até os auditórios e prédios onde as atividades culturais acontecem, mesmo se elas ocorrem em lugares especializados, longe da área de residência. Como é mostrado na tabela abaixo, Bogotá está dividida em seis estratos; mas são 1, 2 e 3 os maiores. Acrescentando a população não classificada por estrato da 90.5% :

¹⁴⁸ MUÑOZ, Sonia. **Op.cit.**

¹⁴⁹ Como explica o capítulo 5, a seleção de programas de TV pelas crianças depende do capital escolar e não somente do tipo de tecnologia disponível no lar, seja TV aberta, a cabo, satelital, etc.

ÁREA POR ESTRATOS SOCIAIS EM BOGOTÁ¹⁵⁰							
Sem	1	2	3	4	5	6	Total
4,53%	15,25%	34,13%	26,62%	5,16%	2,33%	1,99%	100%

As crianças de Bogotá que participaram na pesquisa tanto na fase 1 como na fase 2 pertencem a setores populares de estratos 1-3, de capital escolar restrito, mesmo se -em cada fase- o trabalho empírico foi realizado em duas zonas diferentes da cidade e em duas instituições educativas. Abaixo está uma tabela com os estratos em Cali; os níveis 1, 2 e 3, igual ao que acontece em Bogotá D.C., são aqueles que se destacam, perfazendo 83,8%:

ÁREA POR ESTRATOS SOCIAIS EM CALI¹⁵¹						
1	2	3	4	5	6	Total
21,56%	31,71%	30,61%	7,08%	7,10%	1,95%	100%

¹⁵⁰ Esta tabela foi elaborada com base em dados da Tabela 8 da página 24 "Quarteirões de localização e estrato, Decreto 200 de junho de 2004". Em: Site da Prefeitura Mayor de Bogotá DC, - Departamento de Planejamento do Distrito- "A estratificação em Bogotá DC e estudos de 1983-2004"
http://www.sdp.gov.co/resources/fee_la_estratificacion_de_bogota_dc_1983_2004.pdf

¹⁵¹ Esta tabela foi elaborada com base em dados da tabela "Distribuição de lados por quarteirão", 31 de dezembro de 2008. A estratificação sócio-econômica urbana. Em: Site da Prefeitura de Bogotá DC, Departamento de Planejamento Administrativo Santiago de Cali. Disponível em: <http://planeacion.cali.gov.co/dapweb/index.asp>

As crianças de Cali que participaram na fase 1 foram três grupos de estudantes, assim: dois grupos de colégios para famílias de alta renda que moram em áreas urbanas de estratos 5 e 6, com excelente infra-estrutura e serviços públicos; e um grupo de crianças afro-descendentes pobres, que moram em um setor popular de estratos 2 e 3, no Nordeste da cidade.

A tabela seguinte mostra os detalhes da estratificação em Puerto Tejada. Somente aparece a estratificação de 1-3 já que as casas da cidade são localizadas nestes estratos. Um grupo de crianças de Puerto Tejada, de estrato 1, participou na fase 2¹⁵².

ÁREA POR ESTRATOS SOCIAIS EM PUERTO TEJADA ¹⁵³						
1	2	3	4	5	6	Total
16,78%	45,64%	37,58%	0%	0%	0%	100%

¹⁵² A estratificação foi feita pela Secretaria de Abastecimento de Água da Prefeitura. Os dados aparecem em: Sub-sistema Social en “Plan Básico de Ordenamiento Territorial, Documento Técnico de Soporte 2006 –2016 Departamento del Cauca, Municipio de Puerto Tejada, p.272. En página Web de la Corporación Autónoma Regional del Cauca. Disponível em: <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/SubsistemaSocial.pdf> y <http://www.crc.gov.co/files/ConocimientoAmbiental/POT/puertotejada/>

¹⁵³ Esta tabela foi elaborada com base nos dados da Tabela “Características demográficas da população-objetiva em 2009”. No site da Prefeitura do Município de Puerto Tejada- Disponível em: http://www.puertotejada-cauca.gov.co/.../35653935646230306338393933356361/EBI_Instal_Valvulas_e_hidrantes.XLS

Quanto as zonas rurais, que não são definidas em termos de “estratos”, a informação é a seguinte: um grupo de crianças de Zaragoza, afro-descendentes, participaram na fase 1. E dois grupos de crianças pertencentes ao povo indígena Guambiano participaram, embora em um grupo diferente em cada fase da pesquisa, como já foi mencionado acima, na parte que descreve os locais onde foi feito o trabalho de campo.

AS ETNIAS

No trabalho empírico desenvolvido, aos grupos de estratos altos pertencem crianças miscigenadas -“mestizas”- e em menor proporção brancas. Os grupos de estratos baixos de Bogotá são mestiços. Os grupos urbanos de estratos baixos de Cali e Puerto Tejada e o grupo rural de Zaragoza são constituídos por crianças afro-descendentes. Os dois grupos rurais restantes pertencem ao povo indígena Guambiano.

As comunidades afrodescendentes e os povos indígenas têm sido afetados historicamente pela desigual distribuição da educação formal que o estado oferece e porém os grupos afrocolombianos e aborígenes participantes neste estudo têm menor capital escolar se comparados com os grupos mestiços das cidades de Cali e Bogotá. Apesar do reconhecimento da Colômbia como um país multicultural pela Constituição Política de 1991, e apesar do plano de etnoeducação dos governos Uribe (2002-2010)¹⁵⁴, os indicadores confirmam que essas etnias não têm nem cobertura nem qualidade educativa suficientes, segundo vários estudos já citados. Algumas questões relativas às etnias foram referidas na seção precedente. Os capítulos 4 e 5 incluem considerações acerca dos grupos étnicos participantes e também a respeito de como eles interpretam as mensagens e textos dos meios massivos e constroem representações particulares da realidade, mediadas pela sua caracterização histórica e cultural.

¹⁵⁴ **Revolución Educativa al Tablero** n 51 (2009) Ministerio de Educación de Colombia, Julio-Agosto.

AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E O CAPITAL ESCOLAR

Segundo o censo nacional de 2005, as taxas de analfabetismo na Colômbia têm diminuído ao longo dos últimos 40 anos. Da população com 15 anos e mais, 91,6% são capazes de ler e escrever. Nas cidades esse percentual é de 94,5% e no resto do país é menor, 81,5%. Para a faixa etária de 7 a 11 anos, que interessa a esta pesquisa, a taxa de escolarização era de 92,0%¹⁵⁵. No período 2002-2010 tem sido promovida uma política pública nacional de aumento da cobertura do sistema educacional e um conjunto de subsídios e serviços para fornecer transporte escolar e alimentação gratuitos aos alunos de estratos baixos e de zonas rurais¹⁵⁶. A opção de contratação de vagas nas escolas privadas foi utilizada como uma forma flexível para prover massivamente educação subsidiada para as crianças pobres que não encontraram um lugar no sistema de educação estatal.

A população colombiana estimada em 2011 é 45 milhões¹⁵⁷. Em 2009, o número de alunos matriculados subiu para 11, 090, 784, dado relativo a todos os níveis escolares. O aumento foi de 127.800 alunos. Isto equivale só a 0,3%, principalmente alunos no ensino secundário. Do total de estudantes citado, 45,9% estavam matriculados no ensino fundamental e 44,1% no ensino médio. No pré-escolar a matrícula era somente 9,9%. Os dados sobre pré-escolar evidenciam déficit nesta etapa fundamental do processo de educação. No que diz respeito ao dever do Estado de oferecer educação pública, 77,1% dos matriculados correspondiam a matrícula estatal, 5,9% a matrícula subsidiada, e 17% a

¹⁵⁵ Dados do Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE.

¹⁵⁶ “Programa Revolución Educativa” promovido pelo Ministerio de Educación Nacional, citado em **Una mirada al programa de ampliación de cobertura educativa en Santiago de Cali**, Comisión Vallecaucana por la Educación, 2010.

¹⁵⁷ Dado estimado de acordo com o censo de 2005 já citado.

Disponível em: http://www.comunidadandina.org/agenda_social/cuadro_1.htm

Consultado em: 20 Janeiro 2011.

matrícula privada. Outra disparidade significativa é a distância campo-cidade: Os estudantes urbanos em 2009 eram 75% e os rurais somente 24,5%. Mas, temos de levar em conta que esses dados concordam com a localização da maioria da população colombiana nas cidades¹⁵⁸.

A educação formal na Colômbia tem sido historicamente distribuída de forma desigual entre as regiões, grupos étnicos, cidades, estratos sociais e gêneros sexuais. Essa qualidade heterogênea da educação formal torna impreciso o nível chamado de "ensino fundamental", que não designa um capital escolar similar, nem uma experiência uniforme de educação. As crianças selecionadas para participar no trabalho de campo foram "estudantes", porque, durante a pesquisa, elas estavam formalmente ligadas a uma instituição de ensino e frequentando-a regularmente. Entretanto, os vários grupos estão posicionados de maneiras diferentes no que diz respeito ao sistema educativo, e também algumas crianças de setores populares têm poucas competências para a escrita e a leitura, mesmo comparando suas habilidades com as do seu próprio grupo nesta pesquisa. As "disposições" distintas de cara à leitura, e ao livro e à escola têm se constituído sobre uma série de desigualdades.

O estudo analisa as correspondências entre as imagens e discursos dos meios de comunicação e as leituras da realidade feitas pelas crianças. Tais leituras são afetadas por um conjunto de "mediações" envolvidas no processo de construção da realidade. Embora a pesquisa avalie diversas mediações, foi dada prioridade à mediação do "capital escolar". Além disso, a esta mediação outorga-se mais atenção na análise. O conceito de "capital escolar" e sua relevância foram abordados no capítulo anterior¹⁵⁹. Esta pesquisa se alinha à

¹⁵⁸ Disponível

em: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_jul09.pdf.

Consultado em: 20 Janeiro 2011.

¹⁵⁹ Ver no Capítulo 2 "Educação e diferenciação social".

teoria de Pierre Bourdieu. Submete a crítica às relações entre o capital escolar/ capital cultural e as “escolhas culturais” dos sujeitos, e a “naturalização” do gosto -em relação aos bens culturais-, mostrando seu caráter de aprendido. Como foi observado, embora o estudo não descuide as outras mediações identificadas como importantes na medida em que operam sobre o sujeito social, a disponibilidade do capital escolar é a mediação principal examinada. Consequentemente, a pesquisa foi estruturada com base no agrupamento de todas as crianças participantes em duas grandes categorias opostas:

Crianças com capital escolar restrito.

Crianças com capital escolar ampliado.

O processo de avaliar o capital escolar das crianças participantes consistiu em questionários e entrevistas, feitos durante a coleta de dados no trabalho de campo ¹⁶⁰. Para ser incluída na categoria de “capital escolar ampliado”, a criança devia satisfazer o seguinte conjunto de características, que foram verificadas através de entrevistas estruturadas com um grande número delas em cada escola de ensino básico:

1. Ambos os pais têm formação universitária.
2. Evidência de que a criança tenha uma boa capacidade de leitura, o que ela gosta de ler e lê regularmente.
3. Provas de que a criança participa das atividades dos circuitos culturais eruditos ou “cultivados”, como a assistência a alguns concertos de música clássica,

¹⁶⁰ A coleta e registro de informações para o processo de identificação das crianças e para explorar a disponibilidade de capital escolar/cultural foram feitos com as “fichas” de capital cultural incluídas no APÊNDICE.

visitar museus, exposições de arte, a frequência de ir ao teatro ou à atividades similares . Do mesmo modo, esta exigência pode ser satisfeita através da participação da criança em aulas formais em algum tipo de prática artística como música, pintura, dança e/ou através de sua inscrição em cursos de línguas estrangeiras ou outro tipo de aprendizagem para complementar o currículo básico.

4. Disponibilidade de um computador em casa, e tempo para a utilização do menino ou a menina.

As características listadas foram documentadas através de entrevistas com cada criança e preenchimento do “Formato de identificação” e do “Formato de capital cultural” os quais são descritos a seguir. O primeiro continha os dados de nome, idade, data de nascimento, sexo, cidade, telefone e algumas informações sobre com quem a criança mora. O segundo formato incluiu o nível de escolaridade do pai e da mãe e o tipo de ocupação de cada um. Também um conjunto de questões abertas sobre os mesmos temas na lista acima, encaminhadas a ampliar as informações contidas no “Formato de identificação”¹⁶¹.

A seguir, apresentam-se algumas estatísticas educativas relevantes. No caso de Cali¹⁶², as crianças de setores populares participantes moram na comuna 12, e as crianças de setores altos moram na comuna 2. Descrevem os níveis de escolaridade dos moradores adultos; ou seja, esses dados podem ser lidos como a média do acesso ao ensino superior dos pais e mães:

¹⁶¹ Os dois formatos podem ser consultados no APÊNDICE.

¹⁶² Fonte: **Plan de Desarrollo de Cali 2008-2011**, Alcaldía Santiago de Cali, 2008.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	COMUNA 12 SETORES POPULARES	COMUNA 2 SETORES ALTOS
Posgraduação	0.3%	5.9%
Ensino superior	4.4%	24%
Ensino médio (séries 7 ^a -9 ^a)	41.6%	31.6%

É relevante citar aqui que em Bogotá nos últimos anos a taxa de cobertura no ensino básico e médio é a mais alta na Colômbia, como aparece na seguinte tabela:

TAXA DE COBERTURA ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO EM BOGOTÁ¹⁶³		
Año	Cobertura bruta	Cobertura líquida
2004	96,97%	87,00%
2005	96,02%	88,37%
2006	97,59%	89,49%
2007	99,73%	93,20%
2008	100,32%	92,43%
2009	100,09%	92,95%

¹⁶³ Esta tabela foi tirada do site do Ministério da Educação da Colômbia. Disponível

em:

http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1&seccion=9&id_categoria=2&dpto=11&mun=&ins=&sede= Fonte: Registro certificado pelas Secretarias de Educação (2002). MEN-Sistema Nacional de informação da Educação Básica (SINEB) [2003-2009] População projetada com base no censo de 2005, DANE.

Nos últimos anos a expansão da cobertura em Bogotá foi liderada pelo setor estatal: a oferta educacional aumentou de 50,0% em 2000 para 58,2% em 2008. Para as áreas onde a maioria da população corresponde aos estratos baixos a oferta de educação estatal aumentou significativamente. Em contrapartida, o setor privado oferece o maior percentual de matrículas nos estratos médio e superior¹⁶⁴.

Em Cali a taxa de cobertura bruta é 94,8¹⁶⁵. O governo local tem que contratar instituições privadas -mesmo nos estratos baixos- para o ensino básico e médio, porque as escolas públicas são insuficientes em determinadas áreas da cidade. A imigração, causada entre outros fatores pelo “desplazamiento forzado interno” e pelo desemprego nas áreas geográficas vizinhas, levou a um aumento na demanda por vagas nas escolas nas maiores cidades do país¹⁶⁶. Cali não tem a infra-estrutura necessária no que diz respeito às instalações físicas, ao número de professores nem ao equipamento para atender 50,000

¹⁶⁴ **Definiciones de cobertura bruta y neta del Ministerio de Educación de Colombia.** Disponível em: <http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/glosario.html>

Tasa de cobertura bruta (TCB): É a relação percentual entre os alunos matriculados num nível escolar específico, independente da idade que eles tenham, e o total da população na idade teórica correspondente a cada nível. Em: Sistema Nacional de Información de Matrícula del Ministerio de Educación y las proyecciones de población oficializadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE.

Tasa de Cobertura Líquida (TCL): É a relação percentual entre os alunos matriculados num nível escolar específico que têm a idade teórica correspondente a cada nível, em comparação com o total da população em determinada idade.

¹⁶⁵ Fontes consultadas: **Una mirada al programa de ampliación de cobertura educativa en Santiago de Cali**, Comisión Vallecaucana por la Educación, 2010; **Evaluación de la calidad de vida en cali 2008**. Primer año de la administración de Jorge Iván Ospina, publicado pelo movimiento Cali cómo vamos, Mayo 2009.

¹⁶⁶ Bogotá, Medellín, Cali e Barranquilla.

crianças que ainda estão fora do sistema formal de educação¹⁶⁷. A opção de contratação educativa privada têm sido utilizada massivamente em Cali desde 2003.

Em 2005 a mídia denunciou a perda de 16.000 milhões de pesos, que deviam ser investidos na educação de centenas de crianças e jovens, e então o programa de expansão da cobertura entrou em um período de estigma. O jornal local **El país** no dia 11 de fevereiro de 2007 citou a declaração feita pelo Ministério Público. Confirmava que vários vereadores influenciaram a assinatura de contratos com escolas que não tinham as condições mínimas de qualidade educativa. Em maio de 2007 o Ministério da Educação nomeou uma comissão especial para acompanhar a contratação e avaliação da educação em Cali. Nos últimos três anos a Prefeitura empreendeu um processo de controle e melhoria, no contexto do Plano de Desenvolvimento de Cali 2008-2011.

Agrupamentos de capital escolar restrito

A seguir, descrevem-se os grupos de capital escolar restrito, de áreas urbanas e rurais. Em alguns casos é necessário distinguir dois agrupamentos de crianças diferentes, quando o trabalho empírico foi feito na mesma cidade ou povoado, mas em duas fases sucessivamente.

BOGOTÁ, Institución Educativa Campestre Monteverde (Fase 1)

Crianças da zona alta, situada numa encosta nas montanhas a Leste de Bogotá, pela rodovia que vai até La Calera, área progressivamente povoada por assentamentos ilegais (“invasiones”) dos setores mais pobres, mas que têm melhorado em alguns aspectos

¹⁶⁷ Disponível em:

http://dintev.univalle.edu.co/cvisaacs/index.php?option=com_content&task=view&id=1395&Itemid=101 Consultado em 10 Outubro, 2010.

como as estradas pavimentadas, os serviços públicos e as instituições de ensino. A “localidad” ou divisão administrativa é a número 2, Chapinero. A população pertence a estratos 1-2. Frequentam uma escola pública financiada pela Prefeitura de Bogotá, que mostra alguns indicadores -em relação à infra-estrutura física e aos recursos disponíveis- que permitem que possa ser classificada como “média”¹⁶⁸.

BOGOTÁ , Institución Educativa Agustín Fernández (Fase 2)

As crianças também são de classes populares, como as crianças participantes na fase 1, mas moram num setor do Nordeste. São crianças situadas nos estratos 1, 2 e 3. Nas oficinas participaram estudantes da escola pública citada, assim: todas as crianças de 3ª série do período da manhã; e todas as crianças de 5ª série do período da tarde. As atividades foram realizadas com cada grupo de alunos e com cada série separadamente. A infra-estrutura da escola pode ser classificada como “média”. A “localidad” ou divisão administrativa é a número 1, Usaquén.

CALI, Institución Educativa Juan XXIII, afrodescendientes (Fase 2)

Crianças afro-descendentes dos estratos 2 e 3, que moram na Comuna 12 no Sudeste da cidade. Nesta comuna a oferta de vagas para ensino básico supera a demanda, mesmo se não tem oferta suficiente para pre-escolar nem para ensino médio. Esta é uma área povoada por assentamentos que foram constituídos durante a segunda metade do século XX, em alguns casos através de ocupações ilegais (VASQUEZ, 2001); a maioria dos habitantes são afro-colombianos imigrantes da Costa Pacífica e mestiços de zonas vizinhas menos industrializadas, Cauca e Nariño, ao sul da Colômbia.

¹⁶⁸ Se toma como referência uma classificação arbitrariamente estabelecida aqui, com três níveis: deficiente, média, superior.

Os bairros na Comuna 12 têm energia elétrica, aqueduto, rede de esgotos e infraestrutura vial. As crianças frequentam uma das escolas de ensino básico, pública. A infraestrutura da escola pode ser classificada como “média”. Já foi dito que só 4,4% da população desta comuna completou o ensino superior. A taxa de analfabetismo é de 5,6% acima da média de Cali, estimada em 4,8%. No entanto, é necessário sublinhar que na Comuna 12 não moram os setores mais pobres de Cali. A maioria da população de estratos 1 e 2 está concentrada em outras comunas (1, 13, 14, 15, 16, 18 e 21), onde faz 30 anos que não se construiu infraestrutura educativa estatal. As comunas mencionadas tem sido conformadas por assentamentos pobres mais recentes¹⁶⁹.

PUERTO TEJADA, Institución Educativa Emanuel (Fase 2)

As crianças de Puerto Tejada são classificadas como "urbanas", mesmo que esta seja uma cidade de apenas 45.000 habitantes. São afro-descendentes pobres. O trabalho empírico foi feito com crianças de estrato 1, atendidas pela Fundación Cristiana Educativa Emanuel, uma instituição religiosa privada para assistência social, com professores laicos. A escola ocupa-se de crianças que não são matriculadas no ensino fundamental pelos pais; em consequência o pessoal da instituição faz um trabalho para contatar essas famílias e conseguir que as crianças frequentem a escola regularmente. A infraestrutura da escola é extremamente deficiente.

¹⁶⁹ Disponível em: <http://www.cali.gov.co/publico2/gobierno/dagmaweb/comuna12.htm>

Consultado em Novembro 2010.

RESGUARDO DE GUAMBÍA, Escuela Peña del Corazón (Fase 1)

Crianças que frequentam a escola na aldeia “Peña del corazón”, que faz parte do sistema de educação bilíngue financiado pelo Estado, resultado do acordo entre esse último e a comunidade indígena. Apesar de que a área em torno da escola seja bonita e dentro de um ambiente natural saudável e agradável, a escola tem instalações muito precárias e falta de materiais educativos.

RESGUARDO DE GUAMBÍA, Escuela Las Delicias, (Fase 2)

Este grupo de crianças indígenas Guambianas pertence à mesma comunidade em que se trabalhou durante a fase 1 e está localizado no mesmo “resguardo”, embora numa área -“Las Delicias”- ao lado de Silvia, a prefeitura que está mais perto da reserva. Eles têm as mesmas características sócio-históricas e culturais do povo indígena Guambiano, mas por sua proximidade com áreas urbanas têm acesso mais fácil a serviços como o hospital local, o mercado na terça-feira e o transporte para a capital do departamento. Além disso, a infra-estrutura escolar é bem moderna e possui ainda uma sala de computação. Por estas condições, as crianças nesta área estão mais expostas a processos culturais exógenos.

ZARAGOZA, Escuela pública, comunidade afro-descendente

Meninos e meninas afro-colombianos, rurais. A escola de ensino fundamental é pública: as mesas estão em mau estado, os alunos não dispõem de recursos para a educação, exceto uma pequena biblioteca de livros didáticos. O ensino é realizado por dois professores para 90 crianças de vários assentamentos rurais ao redor de Zaragoza. A construção é muito pobre. Cinco séries têm somente três salas de aula; o espaço construído é insuficiente e não fornece áreas para brincar. Entretanto as crianças fazem uso do contexto natural em torno deles para recreação e atividades ao ar livre, incluindo natação no rio próximo ao povoado.

Agrupamentos de capital escolar ampliado

Os únicos grupos de "capital escolar ampliado" envolvidos no trabalho de campo para esta pesquisa foram alunos de Cali, -de duas escolas particulares- que participaram somente na fase 1. A infra-estrutura das escolas é ótima. As escolas e grupos de estudantes aparecem aqui classificados em categorias diferentes, identificadas pelos nomes “Liceo Paul Valéry” e “Colegio Colombo Británico”, pois os agrupamentos de crianças de cada escola apresentaram diferenças significativas nas ocupações dos pais, que, juntamente com as características de cada instituição escolar, causaram notórias diferenças nas construções da realidade feita pelas crianças. A seguir, a informação com respeito das diferenças aludidas:

CALI, Liceo Paul Valéry (Grupo 1, fase 1)

Escola bilíngue Espanhol-Francês. Ao grupo de participantes desta instituição pertencem famílias que têm uma velha relação com a cultura chamada “erudita”, e com profissões associadas à educação. As características das crianças se destacaram desde o início, foram crianças com frequentes referências a livros e impressos, incluindo livros didáticos. A instituição tem um projeto educacional muito centrado na cultura e língua francesa. Parece ser menor o foco sobre as questões e problemas relacionados com a realidade colombiana.

CALI, Colegio Colombo Británico (Grupo 2, fase 1)

Escola bilíngue Espanhol-Ingês britânico. Ao contrário do caso anterior, o grupo de famílias pertencentes a esta instituição é associado com profissões de negócios, finanças, médicas e paramédicas. Essas crianças apresentaram um menor interesse “escolar” nos assuntos de atualidade. Eles conhecem melhor a informação nacional e internacional, mas as fontes são menos livros e mais conversas com adultos do seu agregado familiar ou

social, ou membros da família que têm cargos ou posições na administração ou governo.

O fato de que os grupos escolhidos sejam “extremos” em uma oposição binária (capital escolar restrito/ampliado) coloca algumas limitações: As crianças com capital escolar restrito pertencentes a setores sociais subalternos, em oposição a crianças com capital escolar ampliado pertencentes a setores de alta renda, de elites sociais e profissionais. No futuro, esta tipologia deve ser aperfeiçoada para incluir categorias intermediárias. Já foi mencionado que para os fins deste estudo, a escolha de duas tipificações antônimas era necessária, já que permite identificar claramente os fatores que podem se submeter depois a uma observação ou a um estudo mais profundo para fazer um processo de mapeamento e análise final mais complexos. No entanto, mesmo dentro da oposição “capital escolar restrito” e “capital escolar ampliado” este trabalho realiza análises detalhadas que permitem distanciar-se das oposições binárias (i.e., capital escolar ampliado: restrito; famílias de alta renda: pobres; moradores urbanos: rurais) e reconhecer algumas particularidades de cada um dos grupos de crianças participantes, de acordo com suas características socioculturais e geográficas.

A OFERTA DE TV NA COLÔMBIA¹⁷⁰

É relevante registrar neste capítulo informações sobre a TV colombiana. Operam dois canais comerciais -“Caracol” e “RCN”- e três canais públicos, todos de cobertura nacional. Os estatais são “Señal Institucional”, que transmite as sessões dos corpos representativos e informação governamental; “Canal 1”, que oferece programação semelhante à oferta comercial e “Señal Colombia”, especializado em TV cultural e educativa. Na Colômbia também operam 8 canais regionais públicos¹⁷¹ e um canal privado local que cobre somente a área de Bogotá, “City TV”, propriedade da Casa Editorial El

¹⁷⁰ Prioriza-se a oferta de TV porque ainda é o meio mais consumido na faixa etária 7-12.

¹⁷¹ Canal Capital, Telecaribe, Teleantioquia, Telecafé, Telepacífico, Teveandina, Televisión Regional del Oriente, Teleislas.

Tiempo, que também publica o jornal de maior circulação no país. Cali têm um canal “regional” que emite para os “departamentos” e áreas vizinhas, e um canal universitário, porque existe uma rede de produção de TV universitária, “Zoom TV”, de cobertura nacional. Também existem televisões comunitárias que transmitem via cabo, localmente.

As grandes operadoras comerciais de TV a cabo são Telmex, a multinacional mexicana, e Une e Cable Unión, de capital colombiano. No entanto existem numerosas empresas pequenas legais e ilegais que distribuem o sinal a cabo mais barato. Os operadores de televisão via satélite são Direct TV e Telefónica-Telecom. A norma europeia para a televisão digital terrestre foi aprovada em 2008.

Segundo o módulo de TV da “Gran Encuesta Integrada de Hogares-GEIH” feita pelo Departamento Nacional de Estadística DANE (2009) 85.3% dos lares consultados têm TV em cores, com esta distribuição: 92.2 nas áreas urbanas e 61.7% nas áreas rurais. O sinal de TV chega por transmissão aberta a 44.6% das famílias, e por transmissão fechada a 55.4%. A distribuição da recepção aberta por estratos é 67.7% no estrato 1, 44.6% no estrato 2 e 24.9% no estrato 3.

Sobre a disponibilidade de TV nos lugares desta pesquisa os dados aparecem detalhadamente no capítulo 4. Mas, em síntese, são os seguintes: As crianças das cidades maiores (Bogotá e Cali) todas tinham pelo menos um aparelho de televisão em cada lar; não foi o caso das crianças de Puerto Tejada, pertencentes ao estrato 1. Situação semelhante a esta última acontece no mundo rural: nas áreas habitadas pelo povo indígena Guambiano e pela comunidade afro-colombiana de Zaragoza só poucas famílias têm um aparelho de televisão. Ainda mais, em Zaragoza, no período do trabalho de campo (2004-2005) -por causa do conflito armado- uma torre de transmissão tinha sido derrubada, e o povoado ficou sem recepção televisiva aberta por dois anos. O único local onde tinham sinal de TV era na casa de uma família inscrita a um serviço por assinatura via satélite, e nesse lar a muitas vezes se juntavam os vizinhos para assistir TV ou filmes, utilizando às vezes também um reproduzidor de vídeo. Nesta descrição da oferta de televisão para as famílias colombianas

não se amplia sobre os outros meios de comunicação porque essa informação será abordada no capítulo 5, que apresenta em detalhe os consumos diferenciados de meios dos grupos socioculturais que participaram da pesquisa.

O consumo de TV e de outros meios incluindo Internet, não pode ser visto apenas através de dados relativos às horas de exposição às telas ou aos programas televisivos preferidos, mas deve ser examinado dentro das práticas das *comunidades* as quais pertencem os sujeitos. Algumas particularidades dos diferentes grupos de crianças no que diz respeito as relações deles com a TV e a mídia são descritas ao longo deste trabalho. Esta pesquisa mostra a correspondência entre a leitura e a recepção de telejornais com o consumo de mídia e outros bens culturais. A familiaridade com o gênero "notícia" implica uma abordagem racional à realidade, e também habilidades de interpretação de informação ligadas à cultura erudita do texto impresso e às competências ensinadas na escola: a argumentação racional, a escrita e o acúmulo de conhecimentos especializados.

Procedimentos de coleta de dados na fase 1

A análise do conjunto da informação empírica reunida neste estudo -sobre consumos de meios e relações dos meninos e das meninas com a informação- organizou-se ao início da pesquisa, baseando-se nas descobertas de uma das primeiras atividades do trabalho de campo realizado durante a fase 1: 2004-2005: *uma enquete-entrevista extensa sobre os usos do tempo livre dos meninos e das meninas e sobre seus consumos culturais e de mídia*, que se recolheu, na maioria dos casos, mediante duas visitas a cada lar, em dois dias diferentes.¹⁷² A enquete-entrevista funcionou como uma atividade exploratória que permitiu, por um lado, fazer um “mapeamento” dos diferentes grupos de crianças, e também identificar na realidade empírica as questões básicas que deveriam ser trabalhadas e re-trabalhadas ao longo da pesquisa. É necessário ressaltar a eficácia da enquete em estruturar o conjunto da pesquisa, tanto na parte empírica como nas questões que deveriam

¹⁷² Realizou-se em 2 dias diferentes para evitar o cansaço das crianças.

situar-se ou manter-se no foco de atenção. A seguir, explicar-se-á como foi estruturada e aplicada a enquete-entrevista. Este estudo apresenta descobertas não derivadas da enquete-entrevista unicamente, mas da totalidade do trabalho empírico, identificando fatos da realidade e comportamentos das crianças que já foram submetidas à “verificação”, através de vários procedimentos de pesquisa. No entanto, pela especificidade dos dados solicitados, sem esta enquete não seria possível construir uma descrição detalhada de cada menino e menina selecionado, de seu nível socioeconômico, de suas escolhas em matéria de bens culturais, e, portanto, um conhecimento sobre seu “capital escolar”, o qual tem sido um eixo fundamental ao longo da pesquisa.

Escolheram-se, para responder a enquete-entrevista, um menino e uma menina de cada um dos seis grupos que se organizaram para a fase 1 da pesquisa. Foi respondida por 6 meninos e 6 meninas; ou seja, um total de 12 crianças. É importante reiterar que cada “casal” -menino e menina - que respondeu à enquete-entrevista constitui uma espécie de “tipificação” de cada um dos 6 grupos do trabalho empírico na fase 1.

A enquete-entrevista aplicada constava de 102 perguntas, a maioria “fechadas”, mas também “semi-estruturadas” e “abertas”, dependendo das respostas que provocarem. Algumas perguntas, deliberadamente, produziam uma resposta mais aberta e abrangente. Realizar a entrevista nos lares das crianças proporcionou um contexto mais cômodo para o menino ou menina e, além disso, permitiu ao pesquisador de campo enriquecer a coleta de dados empíricos ao ter acesso à observação direta da moradia e dos outros membros do grupo familiar. Algumas perguntas abertas deram lugar a respostas mais livres: o entrevistador(a) tentou estabelecer uma relação de empatia com a criança, deu-se lugar a uma conversa mais flexível entre a criança e o pesquisador, e por isso a denominamos de “enquete-entrevista” e não só “enquete”. Além disso, as visitas para a casa sempre incluíam um processo de conversa informal e flexível entre os adultos da família e os pesquisadores.

Além da enquete-entrevista citada, durante a fase 1 utilizaram-se os seguintes procedimentos de coleta de dados: O exercício da livre associação, o questionário fechado,

o jogo da guerra e a entrevista sobre guerra-violência que vão ser descritos aqui. O capítulo 4, que explica as representações sociais dos diferentes grupos de crianças, foi baseado no trabalho empírico desenvolvido durante a fase 1 (2004-2005), utilizando o método das *associações livres*, como foi sugerido pelos psicólogos sociais franceses citados no parágrafo seguinte. Consistiu em convidar as crianças, verbalmente, a indicar três palavras que vêm à mente, citando o termo "guerra" (ou "governantes" ou "desplazados"). Depois chamava-se às crianças para explicar porque um termo foi associado a outro (ou seja, se pediu um "conector") e numa terceira vez, foram convidadas a comentar sobre a fonte dessa informação ou de onde veio o que eles disseram sobre a palavra perguntada. Os formatos especiais foram preparados para o registro¹⁷³.

O capítulo 4 também se refere ao *questionário fechado*, instrumento (formulário) aplicado depois da sistematização das associações livres. Consistia de uma série de frases para submeter o encontrado nas associações a um tipo de verificação. Foram escolhidas as associações prevalentes, e com elas foram escritas 5 ou 6 frases e apresentadas para as crianças; assim marcariam a opção que mais acreditavam, cada um deles, se aproximava à ideia dos termos consultados, ou seja "guerra", ("governantes", ou "pessoas desplazadas"). Os métodos empregados no estudo e na sistematização das representações sociais são os propostos e utilizados pelos psicólogos sociais Claude Flament e Michel-Louis Rouquette (2003) e Pascal Moliner e seus colegas pesquisadores (2002)¹⁷⁴.

A seguir, apresentam-se outras estratégias concebidas para complementar os dados obtidos a partir de associações livres e questionários fechados:

¹⁷³ Os formatos são registrados no apêndice.

¹⁷⁴ Os textos completos do questionário fechado para cada representação podem ser revistos no apêndice.

- O exercício denominado *Jogo da Guerra*, realizado em dois setores pobres urbanos em Cali e Bogotá. Consistiu em dar algumas breves instruções às crianças, pedindo-lhes para organizar um jogo que simulasse uma guerra. A idéia de usar um jogo destinou-se a criar um espaço no qual as crianças se expressassem mais livremente. Além disso, a idéia era usar um procedimento não baseado nas rotinas escolares, como a escrita. No entanto, este exercício não foi repetido em outros grupos, pois em um caso (Bogotá), o jogo foi muito abrupto e uma das meninas acabou sendo atacada pelas outras crianças. Desde antes do incidente existiam preocupações sobre os riscos de colocar as crianças para jogar um “jogo de guerra” e foi decidido cancelar a realização deste exercício com os demais grupos¹⁷⁵.

-*A entrevista sobre guerra-violência*: Para esta, foram selecionadas quatro crianças - duas meninas e dois meninos- em cada grupo. Foi feita individualmente, com perguntas planejadas, mas dando à criança a oportunidade de ter um diálogo flexível com o entrevistador. Aprofundou-se em dois aspectos: primeiro, a percepção da violência em videogames e de quais maneiras as crianças relacionam este tipo de violência com a violência real. O segundo aspecto em que se queria melhorar a análise foi a percepção do conflito armado na Colômbia.

Observação: Durante as oficinas, esta atividade foi enfocada principalmente sobre o comportamento e as habilidades de comunicação (linguagem, narrativa) das crianças, permitindo complementar as informações sobre o desenvolvimento na escola e nas competências relacionais de cada criança: se ela era ou não extrovertida, se interagia facilmente com os outros, na medida em que essas habilidades estavam ou não em proporção direta com as habilidades linguísticas e lógicas. A observação durante as visitas domiciliares realizou-se nos casos em que a enquete-entrevista foi feita na casa ou apartamento da criança e atendeu os seguintes aspectos: As características do lugar, as

¹⁷⁵ Lucy Atkinson explora o que ela chama de “playful child-centred research techniques”, em **Anthropology Matters Journal** 2006, vol. 8 (2).

relações interpessoais entre os membros da família, se o ambiente era favorável ao trabalho escolar ou não.

Assistir aos programas de televisão preferidos pelas crianças: Depois de analisar pesquisas já publicadas e através de consulta direta com as crianças que participaram nesta pesquisa, foram estabelecidos os programas preferidos por eles e elas. Então, os membros da equipe assistiram a alguns seriados, novelas e desenhos animados, com um guia para fazer um registro do conteúdo.

Assistir TV em horário “prime time”: Visto que as crianças não só assistem aos seus programas preferidos, mesmo o fluxo contínuo de propaganda comercial, incluindo outros tipos de segmentos audiovisuais, também foi uma tarefa da equipe de campo assistir TV continuamente no intervalo citado acima, durante as fases 1 e 2 da pesquisa.

Procedimentos de coleta de dados na fase 2

Neste estudo, depois do reconhecimento das diferentes representações que as crianças constroem, considerou-se adequado rever algumas questões especialmente relevantes: Que tipos de mediações contribuem na construção de umas ou outras representações da guerra, dos governantes e dos *desplazados*? E como opera a mediação da mídia, especialmente da televisão, na configuração de tais representações?

Embora na fase 1 tais questões já tivessem sido parcialmente atendidas, ou seja, havia resultados que permitiam iniciar a construção de explicações, foi decidido aprofundar nas razões pelas quais os setores populares não têm conhecimento suficiente da informação ou dos eventos atuais, e como eles são posicionados com respeito ao papel da mídia - particularmente a TV-, na distribuição do conhecimento social.

A fase 2 teve como objetivo analisar as relações das crianças com as notícias e os programas de debate. Buscou-se estabelecer um paralelo de como são as suas atitudes para

o gênero de noticiários, e avaliar seu conhecimento de alguns tópicos sobre o que é chamado “assuntos de atualidade”. O objetivo foi pesquisar as razões pelas quais as notícias não atraíam a maioria das crianças, e o oposto nos casos apropriados. Outro propósito foi explorar como as crianças constroem sentidos com os materiais audiovisuais que elas veem de gêneros informativos, e analisar uma série de respostas das crianças diante de tais materiais. Simultaneamente, foram construídas agendas informativas com os meninos e as meninas, abordando questões que os motivam e são importantes para eles. O Capítulo 5 apresenta as conclusões desta indagação.

Os procedimentos da pesquisa na fase 2 com os três grupos de crianças foram: Primeiro, uma breve enquete destinada a indagar os programas favoritos dos meninos e das meninas, as suas relações com os noticiários da TV e seus conhecimentos sobre determinados temas, fazendo a escolha de alguns que tinham sido divulgados pela mídia durante o trabalho de campo, ou numa fase anterior à realização da pesquisa. A enquete foi aplicada em 130 crianças no total, com idades entre 7 e 12 anos. Foram entrevistadas 60 crianças em Bogotá, 39 em Puerto Tejada e 31 em Guambía. Todas as crianças entrevistadas participaram das oficinas realizadas como parte do trabalho empírico. Os resultados qualitativos e quantitativos dessa enquete são apresentados no capítulo 5.

O segundo procedimento consistiu numa série de oficinas com as crianças, que incluíam: ver fragmentos de televisão com eles, principalmente as notícias, e promover processos de comunicação e diálogo entre os estudantes e os membros da equipe do trabalho de campo, através de diferentes formas: falando, desenhando, fazendo jogos de interpretação de papéis e/ou simulação e, em proporção muito menor, exercícios de escrita. Todas as atividades foram concebidas com o propósito de motivar as crianças a se interessarem pelas notícias, e desenvolver habilidades para analisá-las.

Nesta pesquisa foi essencial promover o direito à participação de crianças e adolescentes em diálogos metódicos sobre a realidade colombiana, as características da linguagem da TV, e especificamente sobre o gênero “noticiário”. Foram concebidos

exercícios que exigiram pouco uso da escrita. Em parte, pelas fracas habilidades escriturais das crianças das classes populares, e também porque se pretendia procurar atividades lúdicas. Embora o trabalho de campo tenha sido feito no ambiente escolar, e o gênero “notícia” nas mentes das crianças seja equivalente ao conhecimento escolar, a implementação de atividades foi desenvolvida num ambiente informal e numa relação amigável entre a pessoa que conduzia a oficina e os alunos, para criar um “clima” que distanciasse os exercícios do caráter “sério” e disciplinado da escola. As crianças pareciam gostar da rara oportunidade de incorporar a televisão na sala de aula e participaram nas atividades com interesse e entusiasmo. No entanto, convém notar que, ocasionalmente, pediam-nos que projetássemos materiais audiovisuais de outros gêneros, mas quase sempre tínhamos essa “precaução”, para motivá-los.

Algumas das atividades feitas nas oficinas realizadas nos prédios escolares estão resumidas a seguir. Foram desenvolvidas com diferentes graus de complexidade, de acordo com os participantes nas duas faixas etárias (de 7-9 e 10-12 anos de idade):

O que mostra a foto?

Consistiu em apresentar várias imagens, sem mostrar suas descrições, para que as crianças observassem atentamente e tentassem descrevê-las. Então, elas procuravam descobrir o que a foto mostrava.

O que “diz” a imagem?

As crianças apresentavam propostas sobre as possíveis mensagens de cada fotografia.

O que aconteceu, recentemente, que seja importante para você?

Pediu-se que as crianças mencionassem um fato importante que teria acontecido recentemente, tanto em seu bairro, em sua escola, em casa, etc.

Meu nível de envolvimento em relação com duas notícias:

Nesta atividade, foram apresentadas duas notícias de televisão. Uma em que as crianças estivessem diretamente envolvidas e outra que aparentemente não tivesse ligação com elas. Logo pediu-se a cada criança, dizer se a notícia tinha alguma ligação com suas vidas.

Minha representação de uma princesa:

Foram apresentadas imagens ou fotos de princesas para as crianças, sem dizer seus nomes ou países de origem. Algumas dessas princesas aparecem frequentemente nos noticiários de televisão e outras são menos reconhecidas. Foram incluídas princesas ainda meninas e uma afro-descendente. As crianças tinham que identificar quais delas eram princesas e explicar as razões de suas respostas.

Minhas representações da violência e da paz:

Mostraram-se para as crianças duas notícias relacionadas com acontecimentos violentos na Colômbia. Logo, elas foram convidadas a escrever uma descrição sobre a violência no país e também de como seria a Colômbia em paz.

Notícias sobre a pobreza na Colômbia:

Para explicar às crianças que existem outros tipos de violência que não estão diretamente relacionadas com agressões físicas.

As crianças como sujeitos protagônicos de notícias:

Foram mostradas duas ou três histórias onde os personagens principais eram meninos e meninas que estavam numa situação ruim. Foi desta forma, porque as notícias normalmente estão relacionadas com eventos indesejáveis para as crianças. Depois perguntamos de quais outras formas elas gostariam de aparecer em noticiários de televisão.

Os bens privados e os bens públicos:

Depois de explicar para as crianças o que é um bem, elas desenharam alguns dos bens que a família possui em sua casa. Depois da apresentação dos desenhos aos companheiros se falava com as crianças sobre a importância destes bens para elas e suas famílias, e sobre a necessidade de mantê-los em bom estado. Logo se fazia uma explicação de que assim como eles moram numa casa com outros membros da família também vivem outras pessoas ao redor, e formam uma comunidade. As comunidades têm alguns recursos que não são mais particulares como os existentes em suas casas, que são públicos, porque toda a comunidade faz uso deles. Através de um cartaz colorido as crianças foram identificando os vários bens públicos que tinham na sua comunidade.

Os serviços públicos:

Foram feitos diferentes cartazes que ilustraram alguns dos serviços públicos que a prefeitura deveria oferecer para os seus moradores. Por exemplo, água, esgoto, energia, parques, bibliotecas, coleta de lixo, hospitais, centros de saúde, escolas básicas e médias, etc. As crianças tinham que nomear qual serviço público ilustrava cada um dos gráficos e se estava disponível para eles ou não. Em seguida, organizadas em grupos, as crianças foram convidadas a avaliar a qualidade destes serviços em sua cidade e explicar as razões da sua avaliação.

O desenho do meu bairro, o que eu gosto e o que eu não gosto:

Foram formados grupos por bairro para que, em meia folha de cartolina desenhassem o bairro e destacassem de quais coisas gostavam dele e de quais não. Em seguida, cada grupo apresentou seu projeto para as outras crianças e mostrou aspectos favoráveis e desfavoráveis do ambiente onde eles moram.

Exercícios para compreender os conceitos políticos e econômicos dos noticiários:

Uma série de exercícios que explicaram às crianças vários conceitos e processos políticos e econômicos, a fim de que, a partir dos jogos de papéis, eles começassem a entendê-los quando os ouviram nos noticiários da TV. Um tema central foi a explicação do que é Estado, baseada no que fazem as pessoas que formam parte dele. Então foram apresentadas notícias sobre o presidente e os ministros (Poder executivo) sobre o Congresso (Poder legislativo) e sobre os juízes e a polícia (Poder judiciário).

Em relação ao Congresso, Jogo da criação de leis (Poder legislativo):

Foram apresentadas uma série de notícias relacionadas com um debate público nacional feito em 2008, sobre a possibilidade de prisão perpétua para os estupradores de crianças, explicando ainda que o país não tinha um direito disponível nestas situações. As crianças se reuniram e, em seu papel como legisladores deram suas opiniões sobre a questão, se votou para aprovar ou não a prisão perpétua e, em seguida, todos assinaram um documento para tornar lei a pena de prisão perpétua para estupradores de crianças.

Jogo da eleição presidencial (Poder executivo):

Pretendia-se que as crianças compreendessem o conceito de Estado, também o funcionamento dos três ramos: executivo, legislativo e judicial, e quem faz parte deles. Procurava-se também que as crianças conhecessem outros conceitos complementares como "partido", "democracia", "voto", "direito" e "impostos". Foram apresentadas para as crianças uma ou duas histórias onde elas pudessem ver que tipo de papel é desempenhado pelo presidente. Se fez uma eleição simulada de "presidente". As crianças organizaram-se e tiraram o nome de seu "partido" por grupos e cada um escolheu um candidato. Depois disso elas conversaram sobre os problemas identificados na sua comunidade: saúde, educação, recreio ou segurança e com o seu "candidato" organizaram um "programa" e suas possíveis soluções. Os candidatos apresentaram os seus programas publicamente. Após a votação e a revisão dos votos, foram registrados e publicados os resultados.

Jogo sobre juízes e policiais (Poder Judiciário):

As crianças foram divididas no seu papel de juízes, ou de policiais. Foi impressa a imagem de um esturador de crianças que naquele momento estava sendo publicada pelas autoridades colombianas em painéis publicitários nas ruas das cidades. As crianças que estavam agindo como a polícia ordenaram a captura do sujeito da foto e os que atuaram como juízes, aplicaram a nova lei que eles próprios tinham criado, ou seja, para a pessoa da foto não iam dar 8 ou 9 anos de pena, mas sim uma sentença de prisão perpétua.

Quanto às questões econômicas foram escolhidos os conceitos que são frequentemente utilizados nos noticiários, que tem implicações para a vida das crianças e que não são muito compreensíveis nestes noticiários criados para os adultos, mas que as crianças veem todos os dias.

O que é o orçamento familiar?

Apresentaram-se para as crianças uma notícia da televisão e outra notícia dos jornais, relacionadas com o orçamento familiar, nas quais se explicava que os preços de 500 alimentos e produtos de higiene para o orçamento da família seriam congelados (Foi explicado que “congelar” significa que os preços não subiriam).

A notícia incluía os nomes de alguns dos alimentos e produtos de higiene pessoal que não teriam seus preços aumentados, o que foi reconhecido pelas crianças, porque estes são geralmente consumidos por elas. Depois foram feitas algumas contas com as crianças do que nós poderíamos comprar (maior quantidade do produto ou outros produtos), com o congelamento dos preços e do que não poderiam comprar, se fossem aumentados.

O que é um imposto?

Foi apresentada para as crianças uma notícia na qual falavam sobre o imposto ao valor acrescentado, IVA. Eles lembraram o exercício em que foi eleito o presidente, mesmo onde criaram um programa em saúde, educação, recreio e segurança com base nas necessidades de sua comunidade. Foi explicitado que para desenvolver um programa desse tipo se precisava de dinheiro, por exemplo, para construir uma escola, pagar os professores, para uma clínica ou um novo parque. Foram convidadas a lembrar que, muitas vezes, quando compram alguma coisa, por exemplo, em um supermercado, depois de pagar entregam-lhes uma fatura em papel, na qual pode ser visto tudo muito melhor, quanto custa o que compramos, e quanto se paga extra como imposto pela compra.

Logo falaram de que o dinheiro extra pago, seria usado para financiar os programas que fazia o presidente ou seu prefeito. Desta forma, foram projetados uns papéis que tiveram um valor impresso para entregar às crianças. Os valores foram diferentes (\$1.000, \$2.000, \$3.000 com a finalidade de que entendessem que algumas pessoas pagam mais e outras menos impostos). O Presidente eleito em um exercício anterior pediu para que um dos meninos/meninas cumprisse o papel de diretor da “Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales de Colombia” DIAN, explicando que esta entidade é a que faz cobrança de impostos como o IVA. Depois entregaram-se os documentos com o valor impresso à criança que tivesse o cargo de diretor da DIAN. Este último contou o dinheiro que conseguiu recolher, apresentando a quantia para todas as crianças e entregou-o ao presidente e seu ministro das Finanças. Por sua vez, este entregou o dinheiro aos outros ministros, da saúde, da educação, da habitação, etc., dizendo-lhes que era sua obrigação gastar esse dinheiro nos objetivos que foram propostos em seu programa de governo, o mesmo que eles criaram.

A seguir, apresenta-se a análise das representações sociais da guerra, dos *deplazados* e dos governantes, organizada segundo os grupos de crianças e os distintos lugares da pesquisa.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Hay guerra cuando sale la guerrilla, detrás de la casa. Un día empezó por donde yo vivo; por allá le lavan la ropa a los soldados. La guerrilla tiraba bombas. Nosotros nos vinimos a Zaragoza Bajo, porque la guerrilla empieza a matar a un poco de gente. Don Ignacio es el papá de unos niños que hirieron. La esposa de él le contó que los hirieron a mi mamá, en el carro en que iban.

Menina de Zaragoza

Antes de relatar as descobertas relativas às representações sociais, é necessário reiterar a utilização neste estudo de alguns conceitos e teses de Pierre Bourdieu, apresentados no Capítulo 2. Nesse capítulo, foi exposta a relação entre capital escolar/capital cultural e “escolhas culturais” dos sujeitos, e se questionou a “naturalização” do gosto na relação com os bens culturais, revelando seu caráter de aprendido. De acordo com o assinalado, apesar desta pesquisa não deixar de se preocupar com outras “mediações” identificadas como importantes na medida em que operam sobre o sujeito, a acumulação de capital escolar é uma das mediações que se tem examinado com maior dedicação, pois parece ser um fator definitivo dos processos de construção da realidade pelos meninos e pelas meninas pesquisados. Nesse contexto, o capital escolar exerce sua atuação transgredindo inclusive identificações étnicas, e também categorizações de “classe social” que não se submetam a redefinições mais complexas relativas à história da relação de determinado grupo familiar com a cultura erudita, como será visto mais adiante. Em consequência, como já foi dito, o trabalho empírico baseou-se no agrupamento de todas as crianças participantes em duas grandes categorias diferenciadas:

- Crianças com capital escolar restrito (CER)
- Crianças com capital escolar ampliado (CEA)

Tais categorias interagem e se evidenciam na argumentação deste capítulo e do seguinte. Como foi definida cada uma destas categorias aparece no Capítulo 3. Reitera-se que, no interior de cada uma das duas categorias citadas, estabelecem-se diferenciações importantes que serão esclarecidas, no decorrer deste capítulo e do Capítulo 5.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA “GUERRA”

As duas representações da guerra predominantes nos grupos de crianças colombianas são:

1. As que aludem à morte e à agressão física.
2. As que aludem aos atores do conflito armado na Colômbia: guerrilheiros, exército, paramilitares.¹⁷⁶

Sobre a primeira representação dominante da guerra que se tem registrado é importante destacar o seguinte: consiste em imagens -tipo flash- que mostram as ações de agredir e matar. As crianças fazem uma descrição mínima do que vier na mente sobre a guerra, e ao serem indagadas, não respondem com argumentos lógicos ou com frases que expressem relações de causalidade, mas apenas com verbos que descrevem sucintamente o que viram nas telas: que na guerra agredem-se uns a outros, ferem-se, matam-se.

Este tipo de associação com imagens e não por meio de frases explicativas tem acontecido em um número determinado de crianças de cada grupo, mas é um traço comum a todos eles. Aqui cabe uma pergunta: será que estas “visões”, derivadas da estética do

¹⁷⁶ Grupos armados ilegais de extrema direita que se autodenominam “autodefesas”, muitos dos quais estão vinculados ao narcotráfico.

vídeo e da televisão, substituem os enunciados analíticos sobre o fenômeno?

As crianças colombianas -tanto urbanas como rurais- estão sensibilizadas pelo fato de presenciarem as feridas e as mortes através da televisão. A maioria sabe que há uma guerra dentro do território nacional, apesar de que seu grau de conscientização seja variável, e em muitos casos, de forma imprecisa, não conheçam os limites da nação ou a localização dos exércitos e dos combates com relação ao lugar no qual residem.

Exceção a isto são as crianças rurais, para as quais a representação da guerra vem de sua experiência direta: em Zaragoza, a violência está ocorrendo onde eles moram. E no caso da comunidade guambiana residente na Peña del Corazón, os ataques ocorrem em áreas próximas. Isso significa que as crianças do campo, e também as de certas áreas do território nacional, estão em contato com a guerra ao ver os soldados ou seus opositores, ao ouvir as detonações. Em consequência, a distinção entre saber e não saber sobre a guerra está marcada pelo grau de relação direta com ela, e não pela disponibilidade de capital escolar.

De todo jeito, algumas das crianças rurais têm presenciado a guerra pela TV ocasionalmente, devido à não disponibilidade de televisores em todos os lares. Na Peña del Corazón nem todos têm televisão em casa, e em Zaragoza não entrava sinal há dois anos, na época em que se realizou o trabalho de campo. Somente uma das crianças de Zaragoza que assistia televisão na casa de uma vizinha, inscrita em um serviço via satélite, referiu-se a um fato pontual claro relacionado com a guerra: “às vezes o governo quer que exista paz, reúnem-se, o presidente da Colômbia diz para as FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) que *exista a paz*”. (Menino).

Em contraste, para a maioria das crianças das cidades a materialidade da guerra está somente na tela da televisão. É uma guerra midiaticizada, da qual retêm em sua memória certos eventos pontuais como uma entrega de armas (Menino 57 de capital escolar ampliado); a “reinscripción” voluntária ao governo de algum guerrilheiro (Menina 45

decapital escolar ampliado), ou as liberações de sequestrados. Tanto as informações relativas ao sequestro quanto à desmobilização de guerrilheiros são exageradamente exibidas pelos canais de televisão comerciais. Na maioria dos casos, nem sequer a informação disponível sobre a guerra na vida cotidiana, através das conversas dos adultos como das notícias de TV, lhes permite identificar claramente e distinguir os atores visíveis do conflito armado: “guerrilheiros”, “soldados” e “paramilitares”. A denominação destes últimos era desconhecida para a maioria das crianças no colégio 1 de capital escolar ampliado de Cali.

Ao serem perguntadas sobre a guerra mais profundamente, as crianças esquematizaram o conflito armado colombiano como mais outra das lutas entre “bons e ruins”, caracterização a que se recorre com mais frequência quanto menor for o capital escolar¹⁷⁷. “Dá pra ver que queimam *mulas*¹⁷⁸, a gente ruim”, afirma um menino de Zaragoza. A guerra colombiana transforma-se, aos olhos das crianças, em uma estratégia parecida a um videogame, no qual ocorre um enfrentamento entre figuras conflitantes, mas desprovidas de significação histórica. Ou alternativamente, a um filme de ação entre a encarnação do bem e a encarnação do mal. Escolares de capital cultural ampliado têm-se referido ao conflito armado colombiano nestes termos: “a guerrilha, as FARC e todos esses grupos estão em guerra com a gente” (menina) e “a guerrilha e as FARC contra a Colômbia” (menina), “Tem gente que não respeita o governo, mas também os do governo não respeitam as outras pessoas” (menina)¹⁷⁹. Um mini-relato mostra a confusão de uma menina de Cali de capital escolar restrito: “Terça-feira, como os guerrilheiros ou a PM (polícia militar) estavam em um churrasco perto da minha casa, estava rodeado por policiais e eu ia passando por ali, e eu estava com medo”. (menina).

¹⁷⁷ As descobertas da entrevista individual sobre a guerra serão retomadas nas “Conclusões” da tese.

¹⁷⁸ Transporte de carga grande.

¹⁷⁹ Intervenções tomadas da entrevista adicional sobre a guerra.

A seguir apresentam-se e analisam as representações predominantes das crianças colombianas que participaram no trabalho de campo em 2004-2005: cada grupo contou com 10 crianças, sendo 5 meninos e 5 meninas. Tomam-se como referências as duas representações já mencionadas, a primeira de “matar/morte”, e a segunda a dos “atores do conflito”. Também será destacado se produzem ou não juízos sobre a guerra. Em todos os casos, será feita referência à importância da mídia nas origens das representações dos meninos e das meninas.

Zaragoza capital escolar restrito: “A guerra é aqui”.

Em ordem de maior frequência para uma menor, listamos os principais significados da guerra que foram resultado do exercício de associações: o conjunto mais numeroso está conformado pelas alusões das crianças à agressão física, a matar e a morte; em segundo lugar, ficam os nomes dos atores do conflito armado colombiano. Revisemos os dois conjuntos de associações predominantes:

1. Agressão física, matar, morte

Quase todas as crianças fazem associações que descrevem a guerra mediante o recurso de usar verbos que denotam ações, como “matar”, “atacar”, “disparar”. Suas frases aludem à guerra como fenômeno que produz morte e feridos. Uma criança rural afirma que “caem camponeses”, associando a guerra principalmente aos habitantes de zonas rurais, percepção que não acontece com as crianças das cidades. Sobre esta percepção da guerra como imagens tipo flash, de agredir e matar, já se mencionou que estas “visões” possivelmente derivadas da estética televisiva, substituem os enunciados analíticos sobre o fenômeno. No jogo adicional sobre a guerra que se fez com setores populares, o qual também incluiu uma conversa sobre a guerra, voltou a aparecer a ideia de “morte”, mas associada à possibilidade de perder um membro da própria família.

2. Os atores do conflito armado na Colômbia

São citados, explícita e repetidamente, a guerrilha, os soldados e “os paras” (paramilitares). Aparece a noção de conflito como uma luta de bons contra ruins. Na primeira categoria, situam-se os soldados, e com a outra identificam a guerrilha e os paramilitares. Um menino diz:

“Porque eles (a guerrilha) são ruins e os soldados são bons, então eles não podem se ver porque começam a brigar. Porque eles (os paras) também fazem a mesma coisa, eles também atacam a guerrilha, apesar de que eles sejam ruins, mas não se podem ver porque cada um é um batalhão”.

O exercício adicional de conversar com as crianças sobre a guerra confirma o que expressaram previamente: A conflito armado na Colômbia é uma contenda entre soldados do exército nacional de um lado, e os guerrilheiros e paramilitares como seus opositores; às vezes o primeiro grupo é o inimigo do exército, e às vezes, o segundo. Assim, a seguinte frase é indicadora da representação da guerra como um combate entre figuras protagonistas: “...eles [a guerrilha] em qualquer momento saem da selva para matar gente sem que nada tenham feito e isso é muito ruim também”. O relato gráfico dos guerrilheiros saindo do meio da vegetação descarta qualquer conexão histórica ou causal, mas concorda com as sequências de perseguição e luta das séries de aventuras ou de guerra que fundamentam muitas das narrativas da TV de entretenimento que as crianças veem, como também as narrativas dos telejornais colombianos.¹⁸⁰ Sobre os soldados, uma menina afirma que “defendem a pátria”. Também uma das crianças imagina que o exército colombiano tem o poder de estabelecer a paz, pois fala de “quando já abrem a paz os soldados”.

¹⁸⁰ LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Opinión, información y ficción en los medios colombianos. In: **Revista Foro** n 45, Bogotá, Septiembre 2002, pp 62-72.

Reitera-se que as crianças de Zaragoza narram a experiência da guerra em seu próprio território. A guerra é algo que acontece muito perto do pequeno povoado e dos outros povoados onde este grupo de crianças moram. Seis das dez crianças falam da guerra como um fenômeno que acontece perto deles, em Zaragoza ou em lugares vizinhos; assim foram citados Cisneros e a região do Calima.¹⁸¹ Há menções de que ouviram detonar as armas, viram os atores do conflito, e inclusive estão familiarizados com eles, também porque em determinadas temporadas, membros do exército nacional alojaram-se na casa comunal de madeira. Uma criança refere-se à morte dentro de sua própria família. A seguir, são apresentados alguns dos testemunhos que falam da guerra na zona onde moram.

As três palavras com as quais uma menina associou a guerra foram “guerrilha”, “disparos” e “assusta”. Ao perguntarem-lhe como soube sobre a guerra, respondeu: “Na minha casa. Um dia, saiu a guerrilha, então começaram a fazer disparos por lá, então nós estávamos buscando onde nos esconder, quando vimos ali, junto à casa da gente, ali estavam os soldados disparando (...) A gente se assusta, então a gente vai buscando onde se esconder e onde não pode”.

Seguem outras manifestações:

Menina:

“Violência... são as mesmas palavras, violência que mata a gente, porque guerra também é que mataram gente que estive na guerra, pelo menos a guerrilha com o exército (...) lá em cima... houve enfrentamento e mataram pelo menos dez soldados”.

Menina:

“Lá no alto, na minha tia, têm acontecido enfrentamentos, minha mãe me conta”.

¹⁸¹ No exercício adicional de associações livres.

Menino:

“Matam a família (...) o finado Tomás, meu tio, pegaram ele com uma motosserra que ele tinha e picaram ele com facão”.

Um menino que cita a palavra “hostilidade” prossegue:

“...estão em combate os soldados (...) enfiam uma bala no outro (...) aqui em Zaragoza”....

A maioria das crianças (6 das 10) fala da guerra como algo que conhecem por experiência direta. Em poucos casos, referem-se a quem lhes fala sobre o conflito armado, e então citam “papai”, “mamãe” ou “tia”. No entanto, é importante notar que ao perguntar a cada criança, separadamente, de onde procede a informação que tem sobre a guerra, 6 delas mencionam a televisão e a rádio como fontes do que sabem. É dizer, em uma proporção similar, que as crianças aludem à guerra como experiência direta e a guerra como experiência midiaticizada. As alusões aos meios também surgiram no jogo adicional que se fez sobre a guerra. Ao mesmo tempo em que as crianças declaram-se testemunhas diretas do conflito, elas têm presente em sua memória as imagens e discursos da guerra colombiana que são colocados em circulação na mídia. Os grupos que citam a rádio são somente os rurais e os setores populares urbanos.

O dado da guerra televisionada é ainda mais significativo, se for considerado que há dois anos não entrava o sinal da TV, em Zaragoza, mas as imagens procedentes da tela seguem sendo fortes na memória das crianças.¹⁸² Mais ainda, 3 delas quando se fez a pergunta de como sabiam sobre a guerra, responderam que foi através da rádio e da televisão e não disseram nada sobre sua experiência direta. Pode-se afirmar que as imagens e discursos disseminados pelos meios foram “aumentados” na memória destas crianças, ou talvez expandiram as percepções de sua experiência direta de proximidade com os soldados e com os relatos dos adultos sobre o que acontece na zona: o ruído dos helicópteros, dos tratores-reboque ou veículos queimados, os combates, as vítimas.

¹⁸² Lembra-se que em uma das casas são assinantes da *Direct TV*.

É compreensível o assinalado sobre que o segundo conjunto de associações que as crianças fazem com a guerra resume-se a seus atores: pois os têm visto em carne e osso -e de uniforme- ou têm escutado seus familiares falarem sobre eles, portanto, podem citar os soldados, os paramilitares e a guerrilha. Como se verá mais adiante, estas figuras são menos nítidas para as crianças das cidades. Por sua vivência da guerra, as crianças de Zaragoza têm um determinado conhecimento do conflito colombiano que contrasta com a escassa informação sobre o mesmo, do que uma grande proporção das crianças de maior capital escolar.

Antes de concluir a parte sobre Zaragoza, deve-se assinalar que somente 4 participantes emitem juízos: 2 meninas expressam o termo “violência” para qualificar a guerra, e as mesmas meninas voltam a falar sobre violência na conversa adicional realizada. Já se denotou que uma das crianças valoriza o fato de que os soldados “defendem a pátria”. A noção de “pátria” que fomenta a cultura escolar tem sido, nos últimos anos, frequentemente destacada nos discursos nacionalistas e atuações populistas do presidente Uribe.

Nas associações, um menino manifesta seu desejo de “que não exista a guerra”, ou seja, que implicitamente a condena. Neste grupo se manifesta o repúdio à guerra, e também se expressa a ideia de “paz”. As crianças a relacionam explicitamente com o que têm visto pela TV: os discursos do presidente e “as conversas dele com os paramilitares”. Não falam de uma paz ou tranquilidade que tivessem perdido pela guerra, nem de voltar a uma situação de calma em suas vidas cotidianas no futuro. Pode ser que não tenham a possibilidade de comparar um antes com um depois, porque desde tão tenra idade somente têm percebido as condições criadas pela guerra.

Referindo-se a outro tópico, anota-se aqui que, nas associações, o grupo de Zaragoza não se refere à “guerra” como brigas entre pessoas. No entanto, esta

representação será expressa posteriormente¹⁸³. Produzem-se duas afirmações: uma de que as pessoas “na rua brigam por algumas coisas”, e um menino diz que “...a guerra era assim como esses menininhos que estavam brigando, porque um encheu a paciência do outro (...) e o outro bateu nele”. Será visto mais adiante que, nos setores populares, a ideia de guerra é relacionada pelas crianças com as brigas cotidianas entre eles, ou com as brigas de rua dos adultos.

Guambía capital escolar restrito: “A guerra está perto, mas nem tanto.”

Apesar de que em muito menor intensidade do que as crianças de Zaragoza, as crianças do povo indígena Guambiano também experimentam o conflito armado como próximo. Dois dos 10 falam que as lutas têm lugar no povoado de Silvia, que é o município mais próximo. Uma das crianças expressa que a guerra pode afetá-lo diretamente. Associa guerra com “brigando”, e acrescenta: “A guerrilha matando-nos”. Com relação ao que foi visto anteriormente, é importante ressaltar que 5 das crianças afirmam que sabem da guerra através da televisão e 2 delas (uma menina e um menino) relacionam-na à guerra com os Estados Unidos. Ela fala de “quando brigaram em EUA”, e o menino evoca as imagens dos “soldados dos EUA”, que segundo ele, “carregam espingardas”. Aqui há dois casos de representação da guerra como um fenômeno que não acontece em seu âmbito imediato, e configuram tal representação mental através da experiência mediática. Paradoxalmente, o fato de não perceberem a guerra como uma experiência tão próxima, permite-lhes confundi-la com as guerras nas quais participam os soldados dos Estados Unidos, possivelmente vistas através do cinema ou pela TV.

De igual modo a Zaragoza, em Guambía os conjuntos maiores de associações são primeiramente a agressão física e a ação de matar, e em segundo lugar, os atores da guerra. Produzem-se muitas menções de verbos que denotam luta, agressão e morte: os 2 mais

¹⁸³ No exercício adicional.

citados são “matar” e “brigar”, e seus correspondentes gerúndios “matando” e “brigando”, que parecem equivaler a um traço gramatical da língua guambiana.¹⁸⁴ Com relação aos atores do conflito armado, são citados repetidamente os termos “guerrilha”, “militares”, “soldados” e inclusive “policiais”. Os paramilitares não são mencionados. Há uma confusão na identificação dos atores armados do conflito colombiano e a guerra colombiana é comumente descrita como luta entre “bons” e “ruins”, mas estes adjetivos não são aplicados em particular a nenhum ator, a exceção de uma só menção da guerrilha como ameaça, que acontece quando um dos meninos expressa seu medo, com a frase “ a guerra matando-nos”.

Dois participantes fazem associação da “guerra” com brigas entre pessoas:

Menina:

“brigando” [associa-o com] “as pessoas se fazem mal”.

Menino:

“brigar” [associa-o com] “porque há problemas entre as pessoas”.

Apesar da guerra ter continuado acontecendo em territórios vizinhos a Peña del Corazón, lugar onde as crianças entrevistadas moram, elas sentem a confrontação armada próxima, sem precisarem presenciá-la diretamente. Se os juízos de valor são escassos em Zaragoza, em Guambía mais ainda: somente 2 crianças expressam-nos. Um para dizer que “policiais (...) defendem o povo dos ruins”, e outro para expressar que “brigando (...) as pessoas se fazem mal”. Salvo nestas menções, os juízos sobre a crueldade da guerra ou suas consequências não são expressos neste grupo.

¹⁸⁴ O uso dos gerúndios repetiu-se muito nas respostas das associações livres.

Cali capital escolar restrito: “A guerra acontece no próprio bairro”

A associação que aparece com maior frequência neste grupo de crianças afro-descendentes pobres é a de definir “a guerra” como brigas interpessoais e de sua vizinhança. Há referência implícita a conflitos em sua própria comunidade. Estas crianças afirmam que têm visto roubos e assassinatos. O que dizem faz supor que as relações não são harmoniosas nem na vizinhança, nem dentro das famílias. A mesma coisa será vista no grupo de capital escolar restrito de Bogotá. Corrobora-se com o exercício “Brincar de guerra”, que fechará parte do informe sobre o trabalho de campo correspondente a esta representação. Duas meninas falam:

-“Pelo menos a gente está aí, ficam tentando brigar com a gente, as meninas. Cláudia, ela gosta de brigar com outra hóspede que se chama Marta, porque os filhos da Cláudia ficam dentro e brigam com os da Marta e o pai bate neles bem forte, Marta diz”.

-“Minha amiga diz que Juliana também está metida na guerra, que ela pede que façam alguma coisa, senão ela briga” (...) “tem vezes que a professora vai na direção e começam a jogar papéis e às vezes batem na cabeça dela e ela os suspende”.

O segundo tipo de associação em ordem de frequência refere-se a conflitos confusamente definidos e explicados. Alguns desses são comumente relacionados com o que têm visto pelo cinema e a TV. Nesta segunda categoria, podem-se incluir associações da “guerra” com violência no bairro ou na cidade, a guerra como ocupação ou emprego, e também a guerra identificada com vários tipos de delito.

Violência no bairro ou na cidade

Uma menina que associa guerra com “matança” diz: “Porque matam as pessoas, porque muita gente sai morta, muitas vezes não percebem e pum.. pum... dão tiro, isso aconteceu um dia quando eu ia caminhando com minha mamãezinha”. Outra acrescenta: “Matam muito, mataram um primo, mataram um monte, ele estava em San Judas e chegou o jornal e a gente viu ele jogado”.

A guerra como ocupação ou emprego

Um menino afirma que alguém “gosta de ser guerrilheiro”, e outro expressa que “a gente trabalha na guerra porque a gente gosta de trabalhar disparando”.

A guerra identificada com vários tipos de delito: violação, sequestro, homicídio

Uma menina explica que disse para sua mãe que se cansou de que o irmãozinho a leve à escola, mas que a mamãe diz que podem violentá-la. Um menino associa “guerra” com “sequestram” e acrescenta que “sequestram muito, os que passam no telejornal”. Outro explica que “...enfrentam-se quando a gente deve grana pelo menos a um senhor da guerra, começam a matar e todos não morrem, uns ficam vivos, então acaba a guerra, contentam-se, ficam amigos”.

Três das crianças falam da guerra por meio de frases descritivas, alusivas a matar e à agressão; isso ocorre em todos os grupos e já tem sido assinalado como um traço que parece trazer à memória as visões instantâneas da guerra, e os impactos de som evocados das imagens audiovisuais. Uma menina associa “a guerra” com “matam”: “...esses (...) de uniformes verdes e negros, de pistolas, e os outros que estão salvando a cidade, estão brigando por isso”. Explica que toma essa ideia do cinema: “Eu gosto muito de filmes”.

Um menino associa “a guerra” com “matar” e com objetos relacionados com luta: “porque atiram uma flecha e eles morrem (...) porque eles tiram esses canhões e jogam essa pólvora e eles morrem por isso”. Uma menina associa a guerra com sensações auditivas. Diz que “na guerra quando brigam se escutam tiros (...) e quando soam os tiros muitas vezes tem barulho, então a gente se assusta”. Completa explicando que “na televisão se escutam os tiros, o som aí está quando disparam”. Um só menino do grupo associa, confusamente, “a guerra” com o conflito armado colombiano. Expressando a palavra “matar-se”, acrescenta: “...por ser presidente, as tropas, a guerrilha, e os que cuidam de Medellín”¹⁸⁵.

Duas crianças expressam juízos:

Menina: Associa “a guerra” com uma frase: “Não devemos brigar”, e explica: “porque nascemos para não brigar, nascemos é para vivermos alegres”.

Menino: Associa “guerra” com “paz” e diz: “A paz é muito bonita e eu gosto”.

Sobre as competências lógicas e linguísticas deste grupo, é preciso considerar que apresentaram dificuldades para fazer o exercício de associações livres: 5 crianças não fizeram associações da “guerra” com palavras, como pedimos, mas com frases como “estragam a cidade” (menina) “vão disparar” (menino), “brigam por algo” (menino) “sequestram” (menino) e “não devemos brigar” (menina). Além disso, 4 crianças não puderam completar as 3 associações solicitadas e deixaram de mencionar uma ou duas.

Bogotá capital escolar restrito: “A guerra é ruim.”

No exercício de associações há muitas menções de termos alusivos à prática da guerra: “matar”, “morte”. O que se expressa nas frases das crianças são imagens da ação de

¹⁸⁵ Medellín é a segunda maior cidade do país.

matar e dos resultados desta ação:

Meninas :

“Colocam bombas e matam gente”; “Matam gente e crianças”; “Pelas armas, e disparam no exército e na polícia, por isso tem policiais inválidos”. (Associa com “disparos”).

Meninos :

“Eles aparecem para disparar, para matar”; “Há pessoas que matam”; Porque se matam todos, uns a outros (...). Nos filmes e nos jornais a gente vê os mortos da guerra”.

O julgamento de um menino sugere que as percepções das crianças reproduzem as narrativas espetaculares da TV ou do cinema, onde a luta equivale a imagens de homens brigando entre si, e o que resulta desta ação. Não há uma elaboração conceitual sobre os “atores” da guerra, nem relações causa consequência. (i.e.: Guerras entre nações, guerras entre atores armados particulares, outros). A única exceção é uma referência ao fenômeno da migração forçada, que faz uma menina.

Apesar de ter falado sobre a guerra utilizando predominantemente verbos de ação, 6 crianças fizeram a avaliação de que a guerra “é ruim”. Ao invés de explicá-la, qualificaram-na ou emitiram juízos: “Ruim. Nos faz mal”; “Ruim. Tem armas e bombas”; “Expulsam as pessoas de seus povoados pela guerra”; “Ruim. Porque faz mal como matar (sic) Destrói famílias, casas”.

Um menino e uma menina valorizaram explicitamente a paz.

Menina: (Associou “guerra” com “paz”) “Não gosto que matem as pessoas”. (A segunda associação foi com “armas”) “São perigosas.” (A terceira foi “não são culpados”) “Não fizeram nada e os matam”.

Menino: “Devemos conviver em paz”.

Em contraste com as 6 crianças que se acaba de destacar, as quais qualificam a guerra como indesejável, é preciso dizer que no questionário fechado nenhum menino deste grupo escolheu a opção “A guerra é ruim pelas consequências que traz”. A metade escolheu “A guerra produz morte. Morre muita gente”. Isto é consequência tanto das frases citadas referentes a “matar” e a sinônimos, como pela representação social da guerra predominante neste estudo, que é a da morte. No questionário fechado, 3 crianças escolheram a frase “As pistolas, as escopetas, as facas e as espadas são usadas para brigar na guerra”. Com o que também concordam as associações, evidenciadas no exercício, no qual 3 relacionaram guerra com armas. Neste grupo não há menção da palavra “violência”, nem associações, nem frases que ligam o termo dado e a associação expressada pelo menino.

Em referência a outro tema, é necessário notar que o termo “guerra”, duas das meninas usam-no também para mencionar às brigas de crianças entre eles: : “Quando defendo as minhas companheiras às vezes me batem. Quando a gente briga, a gente pode se machucar”. O que indica uma não diferenciação da guerra como um fenômeno político específico, mas o definem como uma experiência pessoal de seu âmbito próximo, imediato. No questionário fechado, as mesmas duas meninas optam pelas “brigas que têm e que são como uma guerra”. Próxima da associação anterior, “Guerra” também para este grupo alude aos tipos de jogos que praticam os meninos e que simulam lutas.

Cali capital escolar ampliado 1: “A guerra é parte da cultura escolar.”

Neste grupo, 6 crianças tentam construir algum tipo de explicação analítica, e 3 descrevem a guerra como ações.

Associações da guerra com informação e imagens da TV e do cinema

Estes meios têm sido predominantemente citados por todas as crianças do grupo como principais fontes do que sabem sobre a guerra: desde os telejornais diários até filmes de décadas anteriores como **Terminator**, e mais recentes como **Troya**. Uma criança refere-se que tem visto a guerra no History Channel e em filmes.

A percepção da guerra pelas iconografias dos meios corresponde à representação dela por meio de imagens das armas e das ações dos que lutam, e pelas quais têm se expressado meninos de capital escolar restrito, mas neste grupo também se manifesta em 3 das crianças. Um diz os três termos com os quais associa a “guerra”; são eles: “bombas”, “soldado”, “armas”, e explica em frases breves: “Na guerra utilizam as bombas (...) Na guerra estão os soldados (...) As armas as utilizam os soldados”. Outros meninos falam:

-“Na guerra tem muita ação. Uma pessoa mata as outras”. Menciona **Terminator** e acrescenta ainda: “Vi um filme na França que tinha uma guerra, então muitas pessoas se matavam”.

-“Disparam para se matarem na briga (...) Na guerra dos Estados Unidos contra Iraque, eles disparavam, matavam, brigavam. Nas notícias (...) e no jornal”.

Leituras de livros de texto e de outros impressos

Apesar das unânimes referências à televisão e ao cinema, neste grupo também aparece a experiência de ter lido sobre a guerra em textos escolares e em outros impressos da indústria cultural contemporânea. As crianças expressam discursos escolares provenientes das aulas de História. Três meninas dizem:

-“Porque é como no jornal, dizem que muitos militares morreram por estarem contra os guerrilheiros”.

-“Ao mencionar “soldados” acrescenta -“Eu tenho visto, às vezes, nas notícias com meu pai. Também porque leio livros da Mafalda e ela fala de tudo isso: de burocracia, nacionalismo”.

-“Quando a gente olha o jornal”.

Um menino menciona as revistas como uma fonte de informação sobre a guerra. Outro explica que tem aprendido sobre a guerra no colégio. Refere-se especificamente às guerras de conquista da Idade Média e diz que sabe disso “também pela História, pelas conquistas”.

Explicações analíticas

Neste grupo aparecem tanto as tentativas de explicar o fenômeno da guerra mais além de suas ações visíveis imediatas, como também os juízos de valor.

Menina: “Em geral, tudo o que passa são por coisas, por terroristas”.

Aparece a noção de guerra referida a conflito internacional: são citados termos que remetem a conflitos deste tipo, recentes. Os seguintes são expressões de 3 meninas: “Na guerra têm soldados que atacam os do outro lado, ou o outro país”; “...o das *Torres Gêmeas*, o que fez *George Bush* com *Iraque*”; “*Arafat* está tentando tirar a terra dos judeus”. Um menino associa “guerra” com “discussões entre países” e acrescenta que “A guerra é quando trata de países que brigam em batalhas, se discute por alguma razão”.

Avaliações negativas sobre a guerra são emitidas por 3 crianças. As meninas falam que “é um problema para a cidade ou o povo ou o país” e que “violência é algo brusco como a guerra, a violência é ruim, como a guerra”. Um menino, ao mencionar “violência” acrescenta que “na guerra há muitas mortes por armas, na guerra não ganha ninguém”. Juntando as tentativas explicativas aos juízos de valor, se pode afirmar que a metade das crianças constrói algum tipo de raciocínio sobre o fenômeno da guerra, em vez de limitar-se somente a descrevê-lo.

É importante assinalar que, no exercício de associações, as crianças não se referem à guerra como um processo que a Colômbia atravessa, com a única exceção de uma menina que faz referência a não poder ir a seu sítio pelo temor que sua família sente da guerrilha. Ela explica a guerra como conflito entre bons e ruins: “Militares... eles são os que enfrentam os oponentes, que são ruins”, e acrescenta: “No meu sítio, não podíamos ir durante alguns meses, estavam todos os guerrilheiros, quase matam a esposa do caseiro, ela estava lá fora pegando mangas e passou um tiro, estavam perto dessa região”.

As omissões da maioria das crianças, ao não falar explicitamente sobre o conflito armado colombiano durante o exercício de associações, interpreta-se como resultado das condições sociais e culturais de um grupo de meninos que, em sua vida cotidiana, estão relativamente resguardados deste conflito, e que em sua socialização escolar dentro de um colégio bilíngue, dedicam uma alta proporção do currículo e do tempo de estudo a assuntos relacionados não com a Colômbia mas com a língua e a cultura do país estrangeiro com os quais o colégio e seu projeto educativo se identificam.

Uma menina - através das associações - demonstra que não diferencia o conflito colombiano de uma conflagração internacional, ao explicar: quando há guerra dizem por exemplo: “as FARC atacam tal país ou o outro”. O dia em que se realizou o exercício com questionário fechado, várias crianças perguntaram quem eram os “paramilitares”.

A entrevista sobre guerra-violência que foi posteriormente feita com 4 crianças selecionadas deste grupo (2 meninas e 2 meninos), e que incluiu perguntas explícitas sobre a guerra na Colômbia, revelou que nem todas as crianças do grupo sabiam da existência do conflito armado no país. Ainda se confirmou a apreciação já notada, de que em todos os casos trata-se de uma percepção do conflito simplista e baseada unicamente nos atores do referido conflito, ou seja, a visibilidade de duas figuras de combatentes: guerrilheiros e exército unicamente.

Para ilustrar isto se consignam as alusões das 4 crianças. Às perguntas “Você acredita que existe guerra atualmente na Colômbia? Ou não existe guerra? O que você sabe sobre isso?” responderam:

As meninas:

-“Sim, tem muitas, nos jornais tenho visto, no jornal, a guerrilha, as FARC e todos esses grupos, estão em guerra com a gente”.

-“Na guerrilha, as FARC contra a Colômbia, encontraram um senhor, que se entregou. Praticamente no telejornal e na televisão, minha mãe me conta, meus pais me disseram que é preciso ter cuidado com as pessoas, que tem guerrilha no monte, lá perto do nosso sítio”.

Os meninos:

-“Sim, pela guerrilha. Brigam contra os que estão em desacordo com eles”.

-“Não há guerra. Faria falta que alguém (como outro país) nos ameaçasse. Isso não acontece, que eu saiba”.

Para finalizar as referências da “guerra” neste grupo, deve-se assinalar que para a menina mais nova equivale a conflitos interpessoais, representação similar a que tem surgido nos setores populares tanto urbanos como rurais. Tem falado de “Quando às vezes fica bravo a gente grita”. Diz que “Fiquei (brava) com meu irmão, porque me incomoda muito, ele me diz feto”.

No questionário fechado, mais crianças (4) escolhem a frase que fala de que “A guerra produz morte. Morre muita gente”. Em termos gerais há coincidência entre o que expressaram as crianças nas associações e no questionário.

Para sintetizar esta parte é necessário salientar que dos 9 grupos de crianças envolvidas no trabalho empírico -nas fases 1 e 2- somente este demonstrou uma percepção confusa sobre o conflito armado colombiano. Calculamos que aproximadamente 8% do total dos participantes, se tentarmos quantificar, pois 3 das 10 crianças participantes nas oficinas neste colégio em particular, e como consta no que manifestaram, fizeram referências específicas à guerra local. De todas formas, este caso isolado do colégio 1 de Cali se explica em parte por serem crianças de curta idade, que podem ter sido “protegidos” pelos seus pais com relação as notícias e ao “clima” do conflito armado. Por outro lado, seu alto grau de escolarização os fez falar da guerra mais como um fato que encontraram em suas leituras prévias, e em textos de cinema e TV, que a um processo social próximo a suas vidas. Contudo, um dado importante que se deve problematizar é que o trabalho de campo neste colégio aconteceu entre 2004-2005, datas nas quais o conflito não tinha recebido tanta publicidade como nos anos recentes do governo Uribe, situação de visibilidade que tem aumentado pela liberação de sequestrados e pelas grandes marchas anti-sequestro realizadas no dia 4 de fevereiro de 2008. Talvez, hoje, nem sequer as crianças mais novas de setores altos ignoram a existência de um conflito armado no país.

Cali capital escolar ampliado 2: “A guerra é indesejável.”

Este grupo é o que mais intensamente expressa uma condenação à guerra. Há uma percepção muito forte das consequências da guerra (10 menções). Há 5 menções do termo “violência”, e se formulam muitos juízos negativos sobre a guerra:

Meninas:

-Morrem famílias e pessoas inocentes.

-Violência. Tiram as pessoas de suas terras, de suas casas.

-Sequestrar: privam as pessoas da liberdade, de seus direitos.

-Nas guerras há violência.

Meninos:

-O único propósito é matar, matar, matar. (A guerra implica) lutas entre nações por recursos materiais.

-Tratam mal os rivais.

-Grupo armado terrorista: Os grupos armados terroristas participam da guerra.

-Roubos: Os Estados Unidos roubou muito petróleo do Iraque na guerra.

-Brigas: As pessoas quando fazem uma guerra, fazem coisas ruins.

-Mortes: vítimas inocentes também morrem.

-Pessoas se matam e é muito feio.

Entretanto, somente 3 crianças tentam algum tipo de análise sobre o que é a guerra:

Menina:

-“Algumas vezes há exércitos que têm conflito e lutam entre eles”.

Meninos:

-“É uma briga entre dois países que querem dominar-se e destruir-se. Às vezes por dinheiro, mas finalmente tudo se transforma em dinheiro, as pessoas dão mais valor ao material que ao espiritual”

-“Na guerra roubam muitas coisas. Por exemplo, os Estados Unidos roubou muito petróleo do Iraque”.

Há 2 menções de conflitos armados no mundo: terrorismo e Iraque. Uma das meninas menciona o sequestro como prática da guerra: “privam as pessoas de sua liberdade, de seus direitos”. Convém salientar que é o segundo grupo que se refere ao

sequestro. O outro foi o grupo de capital escolar restrito de Bogotá.¹⁸⁶

Neste grupo também as crianças citam atores armados concretos: exército, guerrilheiros, militares, “grupo armado terrorista”. E não deixa de aparecer a imagem tipo “flash” a que temos aludido, que mostra os processos de agredir e matar. Duas meninas falam que “Nas guerras usam pistolas para se defenderem” e que “Quando eu vejo Discovery acontecem coisas, como brigam, por que brigam (...) Tem gente que leva armas e brigam com elas”. Um menino associa “guerra” com “armas” e acrescenta: “Na guerra utilizam muito as armas”. Para a segunda associação solicitada durante a pesquisa não enuncia uma palavra, mas descreve uma imagem, “quando derrubaram as Torres Gêmeas”, e não expressa nenhuma explicação do que ele diz.

No questionário fechado, predominam as alusões à guerra na Colômbia, ou seja, o conflito entre o exército, a guerrilha e os paramilitares (4 de 10 crianças). A segunda referência em importância é a ideia de morte (3 crianças), e a terceira o juízo de que “a guerra é ruim pelas consequências que traz”. As respostas selecionadas no questionário concordam com as associações, na medida em que há plena consciência do conflito armado colombiano e reconhecimento de seus atores, mas também se expressa a condenação da guerra, por seus efeitos adversos.

Jogo de guerra nos setores populares

Neste jogo se confirmam as associações predominantes expressas pelas crianças dos setores populares de Cali e Bogotá no exercício de associações. “A guerra” tem para eles três sentidos: o primeiro é o de *brigas interpessoais*; o segundo a identifica com alguns dos *jogos que eles praticam*, e em terceiro, no termo surge o *juízo*, ou seja, a guerra -em suas diversas acepções- é qualificada através de diferentes expressões como indesejável.

¹⁸⁶ O grupo de capital cultural restrito de Bogotá incluiu o tema do sequestro no jogo sobre a guerra, como aparece descrito ao final deste capítulo.

A seguir, encontram-se sucintamente as duas situações nas quais os meninos e meninas com capital restrito de Cali e de Bogotá dramatizaram, e se destacam algumas de suas intervenções.¹⁸⁷

Grupo 1: Cali, afro-descendentes, Capital escolar restrito

O grupo foi dividido em 5 meninas e 5 meninos. Ao recomendar-lhes que não deveriam bater-se mas simular, uma das crianças disse “Como no programa **El Chavo**”¹⁸⁸, e fez a mímica de como brigam neste programa de TV.

A seguir se apresenta a primeira situação, simulada pelas meninas, na qual se produzem tanto a briga física como a briga verbal.

O dramatizado consistiu em que uma menina passasse pelo lado da outra e a pisasse, então discutiram e as outras amigas de ambos bandos se uniriam na discussão e terminariam todas brigando:

- “Nojenta, não me bata!”
- “Boba!”
- “Filha da Puta!”
- “Olha para mim; você não fique gritando comigo, viu?”
- “Em nenhum momento eu gritei”
- “Não grite comigo.”

- “Você, por favor, vai embora daqui!”
- “E você, vai embora!”
- “Você me faz o favor e não me grita!”

¹⁸⁷ Este exercício não se repetiu nos outros grupos por resultar muito agressivo, como foi explicado no Capítulo 3 sobre aspectos metodológicos.

¹⁸⁸ **Chaves** na versão televisada em Português.

-“O que acontece com minha amiga?”

-“Você não apareça aqui de enxada”.

Na conversa posterior que se fez sobre o dramatizado das crianças, surgiram as seguintes explicações, que relacionaram as brigas com problemas interpessoais e com roubos:

“É que tem uma garotinha perto da minha casa que é mais encrenqueira: Ah! Você faz tempo que não me paga a grana, quero meus 500 e eu disse que eu não tirei nada de você” “Uma garotinha estava dizendo a Nury que como Nury tinha umas trancinhas, chamou-a de *cabeça de abacaxi esta nojenta*”, “E me bateu e eu a agarrei e a sacudi” “Uma companheira minha, Lucy, mora no mesmo quarteirão que eu, mas separada, então ela me colocou um rolo na cabeça que meu pai disse que eu tinha pegado uma grana, era ela a que tinha pegado a grana, além disso ela me deve 200”. “Uma garotinha quando estávamos em uma padaria, uma tal Rosita, então me enfiou no rolo e disse que eu tinha roubado um pão; mentira, ela roubava grana, ela estava nos engabelando”

A seguir, apresenta-se o jogo dramatizado pelas crianças:

A seguinte intervenção consistiu em uma briga por uma grana, alguém não quer devolver um dinheiro e começam a discutir, outros amigos se unem à discussão, brigam, batem-se, alguém dispara e a gente morre:

- “Me dê minha grana!”

- “Ah não, eu não vou te dar tua grana”

- “Eu não tenho sua grana”

- “Não bate!”

- “Me dá minha grana, sua bicha”

- “Pa, pa, pa” (uma criança simula disparar)

As mesmas crianças explicam a situação dramatizada:

“Estavam jogando dominó, cartas e ele roubou a grana e levou embora e não queria entregar, então deram nele um murro e ele deu um tiro e depois ele morreu e Carlos estava batendo em mim”.

As crianças referem-se frequentemente a situações de agressão física como estas:

“Eu jogo com meu primo mas de verdade, ele me bate e eu bato nele, ele me bate e minha tia diz que não bata nos menores, porque ela diz para minha avó e minha avó me bate e então eu bato de novo e aí eles me batem de novo”.

Além dos exemplos de briga já citados nas páginas precedentes, vamos reconhecer situações de brincar de briga, mencionadas pelos meninos e também pelas meninas, jogos que incluem simulados de “armas”:

“A gente pensa que o cabo das escovas é o facão e a gente se bate assim, nos batemos forte”.

“Eu às vezes compro uma arma de chumbo e brigo com meu primo e também recebo bronca”.

“Eu com minha prima pegamos isopor e fizemos armas e colocamos uma mesinha assim com bilhetes de mentira e moedas de 20, eu era polícia e eu ia embora, então ela roubava a grana e eu a capturava , tirava dela a grana”.

A mídia como fonte de imagens e ideias sobre conflitos

As crianças citam cenas de séries da TV ou de filmes transmitidos pela TV como referentes. Alguns destes são o programa de **Pandillas, guerra y paz**, produzido na Colômbia, e a série **CSI na cena do crime**, norte-americana. Sobre o primeiro programa citado, uma menina diz:

“Fazem uma gangue e como Richard tinha uma mulher e a sequestraram os ruins e então ele vai resgatá-la e a mulher se chama Adriana e está grávida, passam todos os sábados, antes passavam todos os dias pela manhã e as crianças não queriam estudar e então colocaram às seis, quando ainda não chegaram da escola; daí trocaram para os sábados às 10 da noite”.

Uma das crianças refere-se aos jogos de vídeo:

“Eu vi isso em um vídeo que se chama Nudos, mandam em um supermercado e tem um pouco de droga e se atiram, o outro está carregando a arma e estragou e ela (...) pum e o mata” .

Grupo 2: Bogotá, capital escolar restrito

Quando foram dadas as instruções sobre o que iriam representar, ficaram muito contentes e começaram a fazer simulados de disparos com armas, de golpes de uns nos outros. Tiveram um tempo breve para dialogar entre eles e organizar as ideias. Conformou-se um grupo de meninos que se denominaram “Os karatecas”. Tanto eles se negaram a convidar uma menina para participar de seu grupo, como elas se negaram a ser parte do deles. Este grupo simulou uma luta com facas, gritos e patadas. Depois de uns minutos de confusão, um deles caiu no chão simulando estar morto, para dar a vitória aos outros.

O segundo grupo, “Os militares vermelhos” foi majoritariamente de meninas, somente um menino foi incluído. Dividiram-se em dois subgrupos opostos. Correram, simularam bater-se. Na confusão, uma menina caiu no chão e tentou se defender. Uns meninos pediram “passem a grana, a grana... a grana ou então extermino vocês”.

Na sequência, registram-se as intervenções dos meninos e meninas, e se assinalam sentidos a suas ações. Nas dramatizações de Bogotá, também se expressam os dois

significados que as crianças deram à palavra “guerra” no grupo de capital escolar restrito de afro-descendentes de Cali: os de *brigas interpessoais* e *jogos que as crianças praticam*. Nesta parte da análise, acrescenta-se um terceiro sentido equivalente a *juízos*, pois as crianças do grupo de Bogotá qualificaram as situações de conflito.

Depois do jogo, as crianças começam a explicar o dramatizado que organizaram:

“A ideia era que eu ficasse no centro, eles me pegavam, me sequestravam, e os militares chegavam e nos matavam. Alguns ficavam vivos e alguns ficavam mortos. E...colhiam uma recompensa por eles”.

As crianças assinalam situações de violência com as quais têm tido contato através dos meios de comunicação. No primeiro exemplo, há uma referência a notícias, mas rapidamente passa-se à novela.

“Nas notícias, em **La saga**: um menino matou o outro e os filhos desse que mataram e roubaram, cortaram a orelha de um. No programa **La saga. Negócio de família**, no canal 5 Caracol das 9h ou 9h:30m...” “Brigas. Por exemplo no programa **La Saga**, o Pedro que treinou um companheiro para que pudessem ter grana e assim já ganham um combate até agora. E estão ameaçando a noiva do que está praticando....”; “Sim, porque se não fazem perder, matam a esposa”

Os dois exemplos seguintes referem-se predominantemente às novas tecnologias, mas também ao cinema, que antecedeu a TV como fonte de imagens de violência:

“Nos jogos de vídeo, nas máquinas, nos filmes de lutas. Tenho visto brigas, por exemplo em **Hombres de honor** matam as pessoas, (mas não são soldados)... “Sequestram as pessoas, e as utilizam como reféns e pedem grana por isso e pelo resgate e de repente as matam ...” .

“Sim, eu brinco de máquinas onde lutam karatê e há um joguinho de guerra. Não sei o nome. Brigam muito e têm muitos poderes e tem pistola e a gente aprende isso... “No play station... Em maquininhas...” “Os de carrinhos... às vezes os de briga” “Eu gosto dos jogos de futebol, de briga e de outras” “Eu gosto do jogo de tênis” “Ah... e outro de motos de neve...””.

Juízos

Durante a conversa que seguiu ao jogo, as crianças expressaram juízos negativos sobre a guerra, com relação a seu significado de conflito político. Apesar desta parte não se referir a este tipo de “guerra” mas aos jogos das crianças, de todos os modos registram-se aqui na medida em que mostram as percepções que tem este grupo de crianças sobre o conflito armado:

- “Porque é feio brigar”.
- “Porque destrói e mata as pessoas”.
- “Terminam feridos. Terminam mortos”.
- “É muito perigoso. Morrem muitas pessoas”.

As intervenções de crianças de setores populares que aparecem a seguir referem-se a conflitos intra-familiares:

- “Quando minha mãe briga com meu pai”.
- “Quando os pais batem nas mães”.
- “Quando chegam os pais bêbados e batem nas mães e nos filhos”.
- “Quando minha tia e meu primo colocam-se a brigar com grosserias”.

Eles e elas dizem como resolver os problemas mencionados:

- “Dialogando”; “Sendo amoroso”; “Compartilhando”; “Sendo solidário”.
- “Não gritando com os pais”.

- “Não batendo nas mães nem nos pais”.
- “Não respondendo mal para eles”.
- “Não jogando facas nas caras dos pais”.

A enunciação de formas específicas de se comportar para resolver as brigas na família evidencia que os meninos e meninas podem contemplar alternativas a situações que eles mesmos veem como indesejáveis. Todavia, o fato de associarem a guerra com confrontações interpessoais do âmbito privado parece indicar, em primeiro lugar, a recorrência de tais problemas nas suas vidas cotidianas. Em segundo lugar, a ambiguidade com a qual percebem o problema político do conflito armado local e dos conflitos armados no cenário mundial.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS *DESPLAZADOS*¹⁸⁹

Como consequência do conflito colombiano, já são mais de três milhões e meio os refugiados internos que têm saído de seus territórios no campo e migrado para as cidades, fugindo das pressões dos diferentes grupos armados, seja a guerrilha, os paramilitares ou o exército. Esta parte do trabalho alude ao denominado “desplazamiento forzado” (migração forçada), com a finalidade de indagar as percepções que as crianças colombianas têm do problema.

É importante levar em consideração que os números no texto que segue sobre as representações dos *desplazados* referem-se ao número de crianças que conformam o grupo de crianças participantes no trabalho empírico na fase 1 (10 em cada caso), e não ao número de menções de um tema. Com relação à representação social dos *desplazados*, considerou-se mais importante estabelecer a proporção de crianças que demonstram um

¹⁸⁹ Sobre o *desplazamiento* forçado na Colômbia podem consultar, entre outros: www.acnur.org, e <http://www.cidh.oas.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-6.htm>

mínimo de elementos informativos e de conhecimento sobre o conflito e a situação que este termo implica, em lugar de basear o texto no número de menções.

A representação social dos *desplazados* mais generalizada é a de “pobres”. Como significados complementares surgem os de “rua” que é o lugar social com que as crianças relacionam os *desplazados*. Também os de “fome” e “desemprego”. Por último, apesar de muito importante, o de “diferenciação social” ou seu contrário, o de “identificação”, com relação aos próprios meninos e meninas que emitem os juízos.

Das 60 crianças participantes na fase 1 da pesquisa, somente 17 estabelecem adequadamente a relação de *desplazados* com o despejo ou abandono das moradias ou o território de origem, e com uma condição associada à guerra na Colômbia. Ou seja, um pouco mais de um quarto.

Nos setores com capital escolar ampliado aproximadamente a metade das crianças responde adequadamente a pergunta sobre os *desplazados*. Nos setores com capital escolar restrito há um desconhecimento evidente, com exceção do grupo rural de afro-descendentes de Zaragoza, onde as crianças têm experimentado as consequências do conflito armado através da experiência direta em seu próprio território.

Zaragoza capital escolar restrito

Quatro crianças respondem com ideias adequadas sobre o que é a condição de migração forçada na Colômbia. Dois deles são meninos e 2 meninas. Ou seja, o grupo rural de Zaragoza é o único que tem um grau de conhecimento sobre este tema equivalente à proporção de informação que, sobre o mesmo, demonstram os setores urbanos de capital escolar ampliado dos colégios de Cali. Lembremos que as crianças de Zaragoza experimentam a guerra em seu território, e estão familiarizadas com os atores do conflito armado e suas diferentes denominações: “soldados”, “guerrilha”, “paramilitares”.

Nos grupos urbanos, predomina a associação dos *desplazados* a um grupo social “outro”, do qual não fazem parte. Ao contrário, em Zaragoza, 3 das crianças falam sobre os *desplazados* associando-os com sua própria realidade. Dois identificam-se explicitamente com esta condição. Uma menina afirma que “...minha mãe me disse que ela era *desplazada*”. Um menino diz que *desplazados* são “quando somos pobres (...) às vezes temos que ir à Rede (de Solidariedade Social), isso fica super longe, nos dão comida, nos dão óleo, arroz, porque somos *desplazados*”. Apesar de ficar evidente que a noção de *desplazados* destas duas crianças é confusa, de todo modo a associam com suas próprias condições de carência. Um menino que define traços claros da condição de migração forçada na Colômbia se refere a uma vizinha como *desplazada* e acrescenta que “tem de ir à Rede para pedir comida”. As definições que as crianças têm dado antes sobre o que permite categorizar uma proporção de colombianos como *desplazados* se evidenciam como confusas depois de aplicar o questionário fechado que as crianças receberam em uma folha impressa. As crianças de Zaragoza não escolhem a frase que os define como “pessoas que foram retiradas de sua terra e tiveram de ir embora do campo para a cidade”. Inclina-se mais pela descrição de “seres humanos iguais a nós, mas que não têm nada de seu”. O fato de terem escolhido esta última frase confirma com o anotado acima de que este é o único grupo no qual as crianças se veem a si mesmas como sujeitos cujas condições estão em relação de proximidade com as dos *desplazados*.

Guambía capital escolar restrito e Cali capital escolar restrito

Nestes dois grupos as crianças não podem responder. Não demonstram nenhum conhecimento sobre o termo *desplazados*.

Bogotá capital escolar restrito

Salvo o caso de uma criança que afirma que “os guerrilheiros no combate fazem com que as pessoas migrem,” as frases explicativas das crianças de capital escolar restrito

em Bogotá são imprecisas, associadas a que os *desplazados* têm sido forçados – por causas não claras, nem explícitas – a deixar suas moradias ou terras: “tem gente que é violenta e faz com que os outros sejam expulsos”; “as pessoas são ruins por fazer com que as pessoas vão embora”; “roubam-lhes as casas e jogam eles longe” “mandaram-nos embora da casa”; “Antes moravam em sua casa, mas lá não podem morar e agora estão na rua”.

No questionário fechado, somente 3 respondem que os *desplazados* têm sido forçados a abandonar sua terra. As escolhas das outras crianças -agrupando várias- têm a ver mais com a percepção da condição de pobreza dos *desplazados*. Em consequência, o núcleo da representação estaria mais na carência de bens, enquanto que o reconhecimento de que tem sido objeto de despejo e desapropriação passa a ter um sentido periférico para este grupo.

Cali capital escolar ampliado 1

A metade das crianças (4 meninos e 1 menina) estabelece adequadamente a relação de *desplazados* com o despejo ou abandono das moradias ou com o território, e com uma condição associada à guerra na Colômbia. Dos 5 que responderam adequadamente, 2 assinalam a guerrilha como causa principal da migração. É significativo que 2 crianças de capital escolar ampliado expressem ideias muito fortes e claras sobre a compaixão que lhes suscita ver os *desplazados* na rua, e fazem uma comparação com a própria condição deles, mesmo sendo crianças pertencentes a um setor social favorecido. Uma menina que associa “*desplazados*” às ideias de “tristeza” e “pesar” explica: “Quando a gente está no carro, vê que os *desplazados* estão ali (...) vão pedir grana, a gente vê que não têm nada e nós temos todos esses privilégios (...) Eu penso porque os vejo sem comida, quanto a mim, eu só peço a meus pais e eles me dão tudo”. Um menino do mesmo grupo afirma: “Quando você vê um *desplazado*, sente muita tristeza, porque é uma gente que não tem muitas coisas (comida, jogos), como a gente que têm o que precisa e até exagera, enquanto eles não têm nada”.

No questionário fechado, repete-se o dado de que 5 escolhem a definição de pessoas

que têm sido tiradas de suas terras; e os 5 restantes associam *desplazados* com pobreza.

Cali capital escolar ampliado 2

As proporções são similares ao colégio 1 de capital escolar ampliado que se acaba de apresentar. Neste grupo 5 crianças (3 meninas e 2 meninos) respondem adequadamente. Deles, 2 responsabilizam a guerrilha como causadora da migração. Uma menina associa *desplazados* com “camponeses” e completa: “Mandaram eles embora de seu lar e vieram para a cidade (...) A guerrilha foi a que os mandou embora, obrigou-os a abandonar suas casas, muitas pessoas têm medo da guerrilha”. Outra associa com “desapropriação” e diz: “A gente ruim ameaça as pessoas pobres para que saiam de seus lares. (...) Tiram eles de suas terras, deixam eles sem nada, apropriam-se de suas propriedades, de suas coisas”. Uma terceira expressa que “a violência tirou eles de sua casa, as pessoas ruins, os guerrilheiros, gente como a gente que chega a uma terra e quer construir uma moradia, e os tiram dali”. Quanto aos meninos, um deles fala que “a guerrilha é quem os obriga a sair de seus territórios”. Outro diz que “às vezes eu pergunto para minha mãe porque chegaram tantos pobres e ela me diz que alguns foram tirados de sua terra, esses são os *desplazados*”.

No questionário fechado, 7 crianças assinalam a frase que afirma que “os *desplazados* são pessoas retiradas da sua terra e tiveram que ir embora do campo para a cidade”. Dos 6 grupos com os quais se fez este estudo na Colômbia, estes estudantes são os que mais conhecimento têm demonstrado sobre o problema da migração.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS “GOVERNANTES”

Nos grupos com capital escolar restrito (rural Zaragoza, rural Guambía, urbano afro-descendentes Cali e urbano Bogotá), os governantes são identificados com figuras e poderes visíveis no âmbito imediato das crianças (nomes próprios de candidatos a eleições em sua localidade e em uns poucos casos do prefeito, e termos genéricos que aludem aos policiais). As crianças não relacionam o exercício do poder com figuras e instituições a que se tenha que fazer referência mediante a abstração, pois tais figuras e instituições estão

situadas em um âmbito por fora da experiência e dos conhecimentos das crianças. Pode-se afirmar que os escolares com capital escolar restrito não distinguem as três esferas de poderes: legislativo, executivo e judiciário.

Os meios têm feito uma “vedetização” da política, encarnada em “líderes falantes” ou “talking heads” que são reiteradamente mostrados e seguidos pelas câmaras de televisão. Este tipo de imagem é causadora de uma espécie de simplificação da política nacional e mundial, que se relata e se explica em grande proporção como uma série de decisões pessoais tomadas por líderes ou caudilhos. Deste modo, operações complexas de economia transnacional ou negociações que envolvem ações bélicas ficam reduzidas a decisões dos chefes de estado. A política, então, reveste-se com um procedimento similar ao das vedetes das revistas musicais ou de cinema, que captam adeptos mediante o carisma de sua figura real e da imagem que projetam.

Nesta parte, o leitor deve distinguir entre dois tipos de cifras:

-As que dizem respeito a “menções”, ou seja, à contagem da frequência com que um menino fala sobre um tema, o qual se refere ao exercício de associações.

-As cifras que se referem ao número de crianças, das 10 componentes de cada grupo estudado, que escolhem sua opção em referência ao questionário fechado.

Zaragoza capital escolar restrito

Uma criança não sabe fazer associações adequadas, e 2 não respondem. A palavra “governantes” é predominantemente associada às eleições e ao ato de votar. Há uma valorização positiva, pois são interpretados como os que ajudam e dão coisas, dentro de uma concepção assistencialista. Surge a noção de governante nacional, associada a nomes próprios como os de Pastrana e de Uribe¹⁹⁰, além de alguns nomes de políticos locais.

¹⁹⁰ Ex-presidente e presidente.

Também incluem os “padres”, proprietários de uma empresa de exploração de areia em Zaragoza, e que segundo as crianças “mandam”, têm dinheiro e dão emprego. Uma criança expressa a equivalência de “governantes” com o termo “política”. Não há nenhuma menção de um governante internacional. Em Zaragoza, disseram que veem os governantes através da televisão, o que não acontece no povo indígena de Guambía.

O questionário fechado confirma a percepção paternalista dos governantes: 6 meninos escolhem a opção “...são aqueles que ajudam os outros quando há inundações e dão comida às pessoas que dela necessitem”. Somente 2 crianças escolhem “São as pessoas que dirigem, mandam e controlam os outros”.

Guambía capital escolar restrito

Todas as associações são positivas. Segundo as crianças, os governantes trabalham e ajudam os outros. Também os visualizam como os que falam, os que reúnem os outros indígenas. No entanto, uma criança somente menciona sua função de poder: “mandando”. Ou seja, que não é a associação que predomina. “Os governantes” são as figuras de poder locais, as de sua própria comunidade; isso quer dizer, as do âmbito imediato das crianças. O “*cabildo*” é a instituição mencionada 7 vezes, as crianças a relacionam à autoridade, e o mesmo número de vezes é mencionado “Santiago”, o lugar da reserva onde está situado o *cabildo*.

No questionário fechado, 4 crianças escolheram a opção dos “Governantes ajudam os outros e fazem coisas boas”. A frase, na versão do questionário que responderam as crianças guambianas, tinha sido simplificada, para corresponder aos tipos de associações livres que elas tinham feito previamente. Outras 4 crianças associam governantes com Santiago, e com “*los taitas*”. Esta é uma categoria que, na sua língua, expressa o reconhecimento às autoridades. Usualmente este apelativo se refere aos adultos mais velhos da comunidade. As associações concordam com o questionário fechado, pois predomina a visão de que os governantes dos povos indígenas ajudam a comunidade.

Cali capital escolar restrito

Duas crianças não sabem fazer associações adequadas, e 3 não podem responder. A associação mais recorrente é a de que os governantes combatem: uma criança faz equivaler “governantes” às funções da polícia, de capturar delinquentes, e outros associam a função dos governantes com a de enfrentar a guerrilha. Duas crianças expressam a noção de “mandar”. Os únicos nomes mencionados são os de Uribe (2 menções) e de “Polo”, o prefeito de Cali, e a principal fonte de informação sobre os governantes parece ser a TV, frequentemente citada. No questionário fechado, as respostas das crianças se dispersam em várias noções: quase em iguais proporções se referem a que os governantes capturam delinquentes nas cidades (3 meninos); são os que aparecem quando há eleições (2), dirigem e mandam (2), e ajudam as pessoas (2). É significativo que nenhuma das 10 crianças escolhe a opção de que “Os governantes são os prefeitos e os presidentes”.

Avaliando a informação coletada nos dois exercícios, parece predominar a ideia de que os governantes são identificados como os agentes de ordem, o exército e a polícia. No exercício de associações, o opositor é a guerrilha e no questionário fechado, a delinquência. Nesse contexto, para as crianças a noção de governantes é homologada às figuras visíveis tanto com relação a seu entorno físico imediato, os policiais, quanto na tela da televisão, os soldados.

Bogotá capital escolar restrito

Três crianças têm dificuldades para fazer as associações, pois cada uma delas somente cita uma. No grupo de 10 há 4 crianças (2 meninas e 2 meninos) que fazem avaliações positivas dos governantes: “Querem salvar o país”, “Enviam a ajuda aqui, ao colégio”, “Ajudam a gente” –dizem- “quando há inundações”. Duas meninas expressam sua valorização reiteradamente negativa, pois todas as associações delas são críticas: “Têm grana e a gente não; não ajudam apesar de que a gente more na rua”; “Um menino que já

terminou a segunda série me disse que os governadores eram ruins”. Há 3 menções de que enfrentam a guerrilha.

No questionário fechado, a metade das crianças refere-se ao aspecto já citado: de que os governantes são definidos a partir da experiência imediata das crianças: aparecem em eleições e capturam delinquentes. Quatro optam pela frase que expressa que os governantes “realizam ações ruins”. Nesse caso, pode afirmar-se que neste grupo há tanto uma valorização positiva quanto uma valorização negativa em iguais proporções.

Cali capital escolar ampliado 1

Quatro meninos dos 10 participantes associam os governantes ao poder. Uma menina diz que “O prefeito é o que dirige nossa cidade”. Outra afirma que “o governo (...) são as pessoas que ajudam o prefeito e o presidente a tomar as decisões”. Outros dois, menino e menina, os definem como os que “têm poder”.

Este grupo inclui em “governantes” a referência ao passado, à história: reis, rainhas e príncipes. Os meninos mencionam que isto aprenderam nos contos de fadas e histórias dirigidas ao público infantil, pelas indústrias culturais, tanto em livros e historietas quanto na TV. O grupo também faz referências a cargos públicos e a nomes de governantes nos níveis local, nacional e internacional: Uribe (2 menções) Apolinar Salcedo, então prefeito de Cali (1), Hugo Chávez (1), Fidel Castro (1), Arafat (1), Bush (1).

Tanto na referência ao passado como à atualidade, 6 crianças fazem a precisão importante de que “governo” está associado a um território ou jurisdição. Um menino diz que “o príncipe...pega uma terra”. As outras ideias são expressadas por meninas: “Os governantes têm reinos”; “O prefeito governa uma cidade”; “Os governantes têm poder sobre países”. Duas delas explicam a guerra como um fenômeno de luta por territórios: “Quase sempre existiu guerra entre um presidente e o governador de outro lugar”; “Os governantes...dizem para um país fazer a guerra com outro país”. Neste grupo as crianças

expressam claras distinções entre governar uma cidade (âmbito local) e governar um país (âmbito nacional).

Em maior proporção, as crianças expressam avaliações positivas dos governantes. Uma menina fala que “O prefeito de Cali normalmente trata de melhorar a cidade (...) e os governantes ajudam o prefeito e o presidente a tomar decisões”. Outra avalia que “Bush tem sido muito bom governante”. Um menino diz que “O presidente é ele que ajuda todo mundo, por exemplo Álvaro Uribe”. Outro menino expressa uma valorização negativa: “Há muitos governantes que são corruptos...sempre vai existir corrupção na política”.

No questionário fechado, as crianças deste grupo negam a determinação de que os governantes “dirigem” e “mandam”, proposta por uma das frases apresentadas, e optam por identificá-los com os prefeitos e presidentes (4 crianças), e com aqueles que aparecem nas eleições (3 meninos). Dois escolhem “Os governantes fazem coisas ruins que não deveriam fazer, são irresponsáveis”. Nenhum escolhe a frase “Ajudam os outros”, mesmo se antes algumas crianças expressaram ideias favoráveis sobre os governantes.

Cali capital escolar ampliado 2

Oito das 10 crianças preferem associações que relacionam os “governantes” com noções sobre o poder que têm, e com o mundo da “política” explicitamente citada: “mandam”, “dirigem”, são “os que guiam”. Uma das meninas diz que “Os governantes têm poder sobre as outras pessoas”. Complementando, um menino expressa a ideia de “direitos” e, segundo sua afirmação, os governantes “têm direito de fazer coisas” no território onde governam.

Uma menina sugere que “os governantes deveriam ter sabedoria para governar a gente. Alguns não a tem e as pessoas têm problemas depois e podem se formar guerras e conflitos”. Há 2 menções ao presidente Álvaro Uribe, e nenhuma de nomes locais nem internacionais. Registramos avaliações favoráveis e desfavoráveis em igual proporção. As

positivas são que “Os governantes fazem que todos estejam tranquilos” (menina), e que “Álvaro Uribe protege” (menino). Além disso, fica subentendido que os governantes desempenham gestões desejáveis para a sociedade: “Eles têm que dirigir todo o Estado, têm de ver quais problemas tem, têm que arrumá-los” (menino). Criticamente, 2 meninos expressam que “Os governantes subornam as pessoas para que os elejam”. Um menino afirma que há uns governantes responsáveis e outros irresponsáveis. Segundo ele, os últimos são os que “dizem - eu posso solucionar isto e não podem fazê-lo - acham que são melhores que os outros, mas não são”.

É o único grupo em que 3 das 10 crianças associam os governantes com a noção de “propriedade privada”: “Os governantes...têm propriedades. Eles, se ganham ficam com o lugar.” (menina) , “São os donos de um país” (menino), e “Quando a gente é governante tem a propriedade, como o dono do Estado” (menino). Também aparece a associação com um território: os governantes são associados ao Estado, à Colômbia, a um país, ou a uma “parte do mundo”.

Apesar de existir no questionário fechado a opção referindo-se a que “os governantes são os que dirigem...” e também a que aludia aos “prefeitos e presidente,” 8 das crianças escolhem “Os governantes fazem coisas ruins que não deveriam fazer, são irresponsáveis”. Inclusive acrescentam suas próprias frases para reafirmar sua percepção. Um menino anotou “George Bush é um ladrão que se mete nas guerras que não são dele”. Uma menina escreveu que “George Bush se mete no que não deve”.¹⁹¹ Duas crianças escreveram que “Os governantes são ratos e ladrões de colarinho branco”, e que “...toda a grana que recolhem enfiam no bolso”.

Este capítulo identificou diversas representações sociais, resultado de diversas “mediações” que intervêm na construção da realidade pelas crianças (classe social, capital

¹⁹¹ Estas duas frases (menina 53 e menino 60) foram expressas nas representações sobre “a guerra”.

escolar, localização geográfica, gênero, etnia, tipo de escola, etc.). Em consequência, também tem mostrado variações na construção social da realidade que fazem os diferentes grupos, ou seja, como diferentes tipos de coletividades configuram diferentes tipos de conhecimento, segundo suas características socioculturais e históricas.

Um dos objetivos da pesquisa consiste em rastrear a influência dos meios de comunicação de massa nas representações sociais construídas pelas crianças. Realizaram-se as tarefas de identificar, descrever e interpretar imagens e discursos dos meios que “se fixam” na memória e na fala delas, e que são reproduzidos em seus repertórios linguísticos ou incorporados com diferentes graus de variação e criatividade em suas representações sociais da realidade, em seus enunciados cotidianos, e em suas interações, entre estas, os jogos. É necessário lembrar aqui que na construção da realidade pelas crianças intervêm as mediações que este estudo tem vindo considerando: o capital escolar, a caracterização socioeconômica familiar, a etnia, o gênero, e a localização geográfica, entre outras. Além disso tem sido identificada como fundamental a atividade da conversação no grupo familiar e com os pares em idade.

O próximo capítulo dedicar-se-á a mostrar como são as relações dos diferentes grupos de meninos com os meios de comunicação, e a avaliar o conhecimento que têm sobre determinados temas, alguns dos quais têm sido incluídos nas agendas da mídia na Colômbia, durante os períodos nos quais se desenvolveu o trabalho de campo (2004-2005 e 2007-2008). O Capítulo 5 reúne elementos para começar a compreender como as diversas representações sociais identificadas correspondem em alguma proporção aos processos - também diferenciados- de recepção de meios de comunicação.

CAPÍTULO 5: OS CONTEXTOS DA RECEPÇÃO DA MÍDIA

Esta parte apresenta um “contexto da recepção”, descrevendo a programação das mídias na qual as crianças estão interessadas e também detalha os hábitos de consumo desses meios e de outros bens culturais no marco de seu tempo livre. O conjunto que este capítulo oferece -de contextos, consumo de meios e determinações socioculturais de cada grupo de crianças pesquisado- constitui uma interpretação das “mediações” que fazem com que cada grupo construa representações sociais particulares. Assim, este capítulo reúne elementos relevantes para explicar e compreender o precedente. Apresentam-se também uma série de argumentos e de dados empíricos sobre como as crianças relacionam-se com os jornais da TV, com a noção de “informação” e com determinados fatos e personagens veiculados profusamente pela mídia. Este capítulo incorpora dados e análises tanto da fase 1 da pesquisa (2004-2005) como da fase 2 (2007-2008)¹⁹². O método aparece detalhadamente no Capítulo 3. No entanto, é importante levar em conta que o trabalho de campo apresentado aqui foi realizado com meninos e meninas em duas cidades capitais, Bogotá e Cali -de 8,5 e 2.4 milhões de habitantes respectivamente-, em uma cidade pequena de população afro-descendente do sudoeste do país, PuertoTejada, de 45.000

¹⁹² Este capítulo, como o precedente, leva em consideração o agrupamento de todas as crianças participantes em duas grandes categorias diferenciadas: crianças com capital escolar restrito (CER) e crianças com capital escolar ampliado (CEA). As ditas categorias utilizam-se e evidenciam-se na análise e na argumentação. Cada uma das categorias aparece descrita no Capítulo 3. Adverte-se, no entanto, que no interior de cada uma destas duas categorias se estabelecem e assinalam diferenciações importantes que são citadas e explicadas nos capítulos 3, 4 e 5.

A informação quantitativa citada neste texto provém da enquete que fez parte do trabalho de campo durante 2007-2008. A enquete aplicou-se a 130 crianças no total, com idades entre 7 e 12 anos. Foram entrevistadas 60 crianças em Bogotá, 39 em Puerto Tejada e 31 em Guambía. Todas as crianças entrevistadas participaram das oficinas realizadas como parte do trabalho empírico.

habitantes; e em duas áreas rurais, a comunidade afro-descendente de Zaragoza perto da Costa Pacífica e o povo indígena Guambiano na Cordilheira Central.

CRIANÇAS E GÊNEROS INFORMATIVOS

Esta pesquisa examina a influência midiática, e principalmente da televisão, nas construções que as crianças fazem da realidade. Já foi assinalado que as duas fases do trabalho de campo, as quais formam a base do que se discute, cumpriram as funções de identificar, descrever e interpretar imagens e discursos dos meios de comunicação que ficaram gravados na memória das crianças e, que são reproduzidos nas suas falas, em suas ideias sobre o mundo e nas suas interações. As diversas representações sociais foram apresentadas no capítulo precedente¹⁹³.

A pesquisa também reconhece e documenta outras “mediações” que intervêm nas “representações sociais”, ou seja, nas ideias que as crianças constroem através de seu contato diário com a TV. Podemos considerar as “mediações” como “fatores” ou “variáveis” que contribuem para dar determinada forma às interpretações das mensagens disseminadas pelos meios de comunicação e operam na medida em que determinada criança pertencendo a uma classe social, a uma etnia, assuma uma particular identidade de gênero, tenha acumulado determinado capital escolar, seja influenciada por alguma ideologia familiar, esteja situada em certa localização geográfica e viva na cidade ou no campo, entre outras¹⁹⁴.

¹⁹³ Parte deste capítulo foi publicado em uma versão prévia e sintética: “¿Las audiencias infantiles aprenden con los medios? Innovaciones tecnológicas y viejos debates”, En: **Comunicar**. Revista científica de comunicación educación, n 30, v.XV, Marzo Huelva, España, p. 55-59.

¹⁹⁴ Usam-se “mediações” tomando como referentes MARTÍN BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones**. México: Gustavo Gili, 1987 e OROZCO, G. **Recepción Televisiva**. México: Universidad Iberoamericana, 1991. Esclarece-se que mesmo não se aludindo de maneira sistemática e frequente às mediações causadas por ideologias familiares, vestígios destas foram identificados nos casos de algumas crianças, durante o trabalho empírico.

Este capítulo apresenta um resumo de como são as relações dos diferentes grupos de crianças com os meios de comunicação e analisa o conhecimento delas sobre determinados temas, alguns dos quais são incluídos frequentemente nas agendas da mídia. Esta parte é o “contexto da recepção”. Incluirá elementos para avaliar como são as relações de diferentes grupos de crianças, socioculturalmente diferenciados, com os gêneros informativos. Consideramos pertinente introduzir este tema específico por dois motivos: primeiro, porque este trabalho interessa-se pela socialização política das novas gerações. E segundo, porque apesar das crianças não serem espectadores assíduos de jornais, nem assistirem a eles por sua própria vontade, o exame de suas relações com este gênero permitirá saber como acontecem os processos de distribuição do conhecimento social através da mídia, e além disso, contribuir com elementos para a compreensão da origem de algumas de suas representações sociais; neste caso nos interessam as da guerra, dos *desplazados* e dos governantes, que podem estar influenciados pela informação noticiosa e pelos diálogos cotidianos sobre os fatos da atualidade.

OS MENINOS E AS MENINAS APRENDEM COM A TELEVISÃO?

O conflito armado ocupa o primeiro lugar com relação aos tópicos com os quais as crianças colombianas estão familiarizadas, e que fazem parte de sua memória, incluindo-se as referências ao exército. No entanto, para as crianças rurais -do pequeno povoado de Zaragoza próximo ao Litoral Pacífico, e do povo indígena guambiano na Cordilheira Central- o que sabem sobre a guerrilha e o exército deriva-se de sua experiência imediata. Ou seja, é uma realidade local, como se assinalou no capítulo anterior.

Ao referirem-se aos soldados, afirmam que “Passam por aqui (...) nos protegem”, e “Estão abaixo, mais longe de Silvia”. O exército e a guerrilha são conhecidos de seu âmbito cotidiano. As crianças rurais contrastam radicalmente com as urbanas com relação a suas percepções do conflito armado, pois as crianças das cidades informam-se da guerra na Colômbia através da tela da televisão.

Neste sentido, a localização geográfica também opera como mediação quando as crianças manifestam suas preferências por determinados temas das notícias que se transmitem nos jornais de televisão. De acordo com os resultados da fase 2 do trabalho de campo, as notícias do conflito armado geram maior interesse entre as crianças de Guambía e de Puerto Tejada (33,3% cada um) que entre as crianças de Bogotá (8,1%), certamente porque nos dois primeiros casos, este tipo de notícias fazem parte de sua realidade local. As crianças de Zaragoza não foram consultadas na fase 2, por essa razão não aparecem suas preferências sobre notícias de guerra, embora elas estejam localizadas em área de combates, como foi relatado no capítulo precedente.

As crianças urbanas -de Cali, Bogotá e do pequeno município de Puerto Tejada- nomeiam a TV como a fonte principal do que sabem sobre o conflito armado, e de fato a oferta diária de imagens e discursos sobre o exército e a guerrilha é grande nas diversas emissões e segmentos dos canais comerciais nacionais, dos canais administrados pelo Estado, e dos canais chamados “regionais”: nos jornais, nas peças publicitárias, e em algumas séries de TV¹⁹⁵. No entanto, também deve contemplar-se que os termos de “exército” e “guerrilha” já viraram parte das conversas cotidianas na sociedade colombiana, de tal modo que temos que assumi-las como representações sociais postas em circulação pelos sistemas midiáticos, mas também internalizadas pelos grupos sociais e que fazem parte dos intercâmbios linguísticos comuns. Deve lembrar-se, no entanto, de que as crianças pertencentes ao grupo de afro-colombianos de setores populares de Cali não responderam adequadamente ao serem perguntadas sobre o exército. Sua percepção da guerra também é precária, e identificaram “os governantes” com os policiais que veem nas ruas de seu bairro. Um dado significativo que deve ser levado em consideração é que, com escassas exceções, todas as crianças dão sentidos negativos à guerrilha. Aparecem

¹⁹⁵Na Colômbia são os das diferentes áreas geopolíticas denominadas “departamentos” e não estados, pois é um sistema político centralista e não federado.

definidos como “exército ruim” e “assassinos” que “matam”, e “ameaçam”. E as crianças os relacionam com “sequestros”¹⁹⁶.

A maioria das crianças, participantes nas oficinas, sabem com clareza que na Colômbia há um conflito armado¹⁹⁷. Em contraste, a condição de “desplazado”, ou de refugiado interno, uma consequência da guerra, é um fenômeno social sobre o qual as crianças não sabem ou têm dele uma percepção confusa. Poucos deles, todos de capital escolar ampliado, associam o “deaplazamiento forzado interno” com o êxodo de pessoas de seu lugar de origem por causa da pressão de grupos armados. Os outros simplesmente dão o significado de “gente na rua, pobres”, que coincide com os avisos que têm veiculado a televisão colombiana, imagens que não oferecem informação sobre as causas que levam os *desplazados* a circularem e serem vistos nas cidades colombianas grandes e nos municípios

¹⁹⁶ Os atributos negativos com relação à guerrilha e positivos sobre o exército já tinham sido identificados em um estudo anterior já citado: LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza et al.(2000).

¹⁹⁷ Dos 9 grupos de crianças envolvidas no trabalho empírico, somente um demonstrou uma percepção confusa sobre o conflito armado colombiano, ou seja, aproximadamente 11% dos participantes (crianças de 8 a 10 anos) do colégio urbano de Cali chamado Liceo Paul Valéry, de capital escolar ampliado, escola bilíngue Espanhol-Francês, aludida no Capítulo 3. Este caso isolado se explicou, em parte, por se tratar de crianças de pouca idade, que podem ter sido “protegidas” pelos seus pais a respeito das notícias e ao “clima” do conflito armado. Por outro lado, o alto grau de escolarização fez sempre referir-se à guerra mais aludindo a suas leituras prévias, e a textos de cinema e TV, que a um fato social próximo a suas vidas. No entanto, um dado importante que se deve problematizar é que o trabalho de campo foi realizado em 2004-2005, quando o conflito ainda não tinha recebido tanta publicidade como nos anos recentes do governo Uribe, situação de “publicidade” que tem aumentado pela liberação de sequestrados e pelas grandes marchas anti-sequestro que se fizeram em 2008, no dia 4 de fevereiro.

das regiões¹⁹⁸.

O segundo lugar, com relação ao tipo de tópicos sobre os quais a maioria das crianças demonstra um bom grau de conhecimento, está constituído pela “cultura internacional popular”¹⁹⁹. Os nomes de esportistas, de “reality shows”, e de apresentadores de TV são reconhecidos pela maioria. Reitera-se a pista sugerida por uma pesquisa anterior: a “informação branda” ou “leve” é o tipo de informação com a qual quase todas as crianças estão familiarizadas. Os jogadores de futebol, pilotos de Fórmula 1, cantores ou heróis dos “realities” são imagens postas em circulação principalmente pela televisão em seus segmentos de diversão e de esportes, e nos comerciais²⁰⁰. Em contraste, temas como a reeleição do presidente colombiano Uribe, Osama Bin Laden e os *desplazados*, sobre os quais perguntou-se aos escolares participantes, foram avaliados como indícios de que as crianças têm estado ou não em contato com as informações oferecidas pela TV e a imprensa escrita, e também de que falam ou não sobre estes temas com os adultos ou com seus professores.

Esta familiaridade das crianças com a “informação branda” ou “leve” também se observa entre os escolares com capital escolar restrito, entrevistados em Bogotá, Guambía e Puerto Tejada na fase 2 do trabalho de campo desenvolvida durante 2007 - 2008. Inclusive o caso de Hugo Chávez, presidente da Venezuela, pode ser incluído dentro da cultura “light”: o tratamento que os meios colombianos dão a ele é tão sensacionalista que seu rosto e figura tomou um caráter similar ao dos personagens da novela e do entretenimento: é reconhecido por absolutamente todos os grupos, inclusive os setores populares rurais, tenham ou não algum grau de cultura política. Em contraste, não acontece a mesma coisa

¹⁹⁸ Herrán, María Teresa et al. *Cubrimiento periodístico responsable del desplazamiento forzado interno*. Bogotá: Medios para la Paz, 2005.

¹⁹⁹ Categoria cunhada por Renato Ortiz em **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

²⁰⁰ Igualmente numa pesquisa anterior, as personagens reconhecidas foram Shakira e Michael Jackson, provenientes das indústrias culturais transnacionalizadas. (LÓPEZ DE LA ROCHE, 2000).

com o então vice-presidente colombiano Francisco Santos. É uma das fotografias menos reconhecidas, porque é um personagem do campo político nacional que não foi “construído” pela TV com os traços do sensacionalismo²⁰¹. As imagens mais identificadas em Bogotá, Guambía e Puerto Tejada coincidem com os personagens mais destacados de quem estava falando a mídia, no momento em que se aplicou a entrevista; inclusive é o caso de Andrea Serna, uma apresentadora de TV bem sucedida, com seu programa **El factor XS**, concurso musical para crianças. Confirma-se o citado acima: Hugo Chávez é reconhecido de forma exata quase com a mesma porcentagem nos três lugares citados, situação que não ocorre com nenhuma outra das imagens ou palavras sobre as quais se perguntou às crianças.

Deve ser registrado o contraste entre as respostas sobre o reconhecimento das letras “WWW”, o que pode ser tomado como indício sobre a familiaridade das crianças com a rede Internet: aproximadamente 70% das crianças de Bogotá sabem a que se referem estas letras. Apesar de pertencer a setores populares, o contexto urbano oferece mais ocasiões de contato com as tecnologias ou alusão a elas. Em contraste, as crianças do pequeno município de Puerto Tejada (15%) e as do povoado guambiano (12%) estão muito menos informadas sobre a Internet. Este tema será detalhado mais adiante²⁰².

²⁰¹ Esta parte alude ao exercício de explorar o reconhecimento, por parte dos meninos e das meninas, de um conjunto de imagens e de termos. As imagens mostravam: Vicky Dávila (apresentadora de um telejornal), em Bogotá os jogadores do time de futebol Nacional e Edgar Rentería (jogador colombiano de baseball) em Guambía e Puerto Tejada, Francisco Santos (vice-presidente da Colômbia), Hugo Chávez (presidente da Venezuela), Andrea Serna (apresentadora de realities na TV) e as letras “www”. Os termos incluídos para examinar se sabiam sobre eles foram: AIDS, I.V.A., aquecimento global e parapolítica.

²⁰² Ver Tabela 1 no APÊNDICE.

Retomando os resultados da fase 1 do trabalho de campo, nos grupos de capital escolar ampliado, as crianças demonstram um bom nível de informação sobre o que podemos chamar “temas da atualidade”. Estas crianças estabelecem uma relação de maior “proximidade” com a oferta de informação da TV. Não é que eles gostem dos jornais nem que eles mesmos escolham quando ligam a televisão. Eles olham “de relance” com seus pais, avôs ou tios, sem atenção concentrada. O que pesa aqui é a atitude familiar que se interessa por certos assuntos, comenta, conversa sobre eles e dá seus juízos. É nesse cenário do lar que a criança é influenciada pelos interesses dos adultos, e por sua percepção e valorização de alguns dos fatos que sucedem em sua localidade ou no país ou pelos que apresentam os gêneros informativos. Outro fator ou “mediação” que opera neste caso é o da educação formal, pois o visto e escutado em casa entra em relação com o capital escolar acumulado.

Nos setores populares, a maioria das crianças têm declarado que não gostam dos jornais porque acham “chatos” e muito longos, e porque não lhes agradam as notícias sobre massacres e sobre desastres, algumas das quais lhes trazem tristeza. O jornal, então, aparece dissociado das características da televisão de entretenimento, e “localizado” em outra categoria: não somente associam este gênero com algo tedioso, mas também o relacionam com o não prazeroso, e como fonte de fatos desagradáveis, trágicos. Temos que salientar, no entanto, que os grupos urbanos de todo modo consideram “a informação” ou o “estar informado” como um valor desejável, e assim o declaram. Este ideal da modernidade parece ter sido interiorizado por eles.

Na fase 2, obtiveram-se as descobertas que aparecem registradas nas páginas seguintes, com relação ao que as crianças gostam e não gostam dos jornais. Ao perguntar para as crianças *o que gostam*, suas respostas foram agrupadas em cinco categorias, assim: A primeira é a de *Características*, caso atribuíssem aos jornais determinada valorização, como “importantes”, “interessantes” ou outra. A segunda categoria é a de *Componente ou seção* segundo tenham dito que lhes interessa alguma parte especial do formato do jornal. A

terceira categoria é a de *Tema*, procurando rastrear se as crianças especificam que tipos de notícias são as que mais lhes interessam: “Notícias em geral”, “locais”, “nacionais”, “internacionais”, “de acidentes”, “do conflito armado”, “de desastres”, “de falecimentos”, “de histórias de pessoas”, “econômicas”, “esotéricas”. A quarta categoria é a da *Educação*, que cobre os casos em que as crianças consideram que o jornal lhes oferece algum tipo de aprendizagem. A quinta categoria é a de *Implicação*, que abrange o grau de proximidade ou relação que uma notícia possa ter com as vidas cotidianas das crianças espectadoras, o que já se abordou no capítulo precedente²⁰³.

Em Bogotá e em Puerto Tejada, para 56,1% e 31,9% das crianças entrevistadas, o elemento dos jornais que mais lhes interessa relaciona-se com a agenda de temas que as notícias abordam, os quais foram enumerados no parágrafo anterior. Em Bogotá, chama-lhes a atenção as notícias de desastres e as internacionais (24,3% cada uma). Em Puerto Tejada, as notícias do conflito armado, (33,3%), seguidas das notícias sobre acidentes e desastres (13,3% cada uma). Em Guambía, as do conflito armado e as de desastres foram citadas em igual proporção (33,3%). No entanto, deve-se esclarecer que as crianças gostam das notícias sobre o conflito somente quando há informações positivas como a liberação de sequestrados; isto se explicará posteriormente.

Em Guambía, o aspecto que mais chama a atenção das crianças é um determinado *Componente ou seção* dos jornais de TV; 37,9% delas mencionaram principalmente a seção de esportes como a grande favorita. Em Bogotá e Puerto Tejada, determinado componente ou seção dos jornais é o elemento destes programas que, em segundo lugar, interessa às crianças. A seção de esportes também é a que tem maior aceitação. A seção das notícias de novelas e entretenimento é mencionada como agradável, depois dos esportes, nas três localidades pesquisadas. Apesar da categoria *Educação* não registrar porcentagens altas, (10.6% em Bogotá e 6.4% em Puerto Tejada), não deixa de ser importante o fato de

²⁰³ Ver Tabela 2 no APÊNDICE.

que algumas crianças urbanas encontrem nos jornais a possibilidade de aprender algo, em alguns casos relacionado com seu próprio comportamento, em outros com a prevenção de riscos que podem correr em sua própria cidade.

Finalmente, uma alta proporção de crianças em Guambía declarou que não sabe com exatidão o que é que mais gosta dos jornais (44,8%). Isto pode estar relacionado com o fato de que a maioria destas crianças não assiste televisão com regularidade²⁰⁴. Um número de 48,4% delas dizem que assistem aos jornais “às vezes”. Apesar de que esta cifra não se distancia muito das registradas em Bogotá e Puerto Tejada, em Guambía, a maioria das crianças que não têm televisão em sua própria moradia vão ver televisão nos seus vizinhos ou familiares²⁰⁵. Em consequência, a relação destas crianças com a televisão e com os jornais não é frequente como nas outras duas cidades citadas neste parágrafo, onde se realizou a fase 2 do trabalho de campo.

Ao perguntar para as crianças o *que não gostam dos jornais de TV*, suas respostas foram agrupadas em 6 categorias: A primeira é a de *Características*, quando atribuem-se aos jornais determinada valorização. Identificaram-se os seguintes atributos: “Chatos”, “Extensos”, “Não têm credibilidade”, “Pouco importantes”, “Repetitivos”, e se incluiu um caso especial, -“Condena às protagonistas da notícia”-, quando as crianças expressaram um juízo negativo sobre algum personagem. A segunda categoria é a de *Componente ou seção*, segundo tenham dito não gostar de alguma parte especial do formato do jornal. A terceira categoria é a de *Tema*, se as crianças especificam quais tipos de notícias não gostam, assim: “Notícias de acidentes”, “do conflito armado”, “de desastres”, “de falecimentos”, “de manifestações públicas”, “de política”, “de roubos”, “de violência em geral”, “de violência internacional”, “judiciais”. A quarta categoria é a de *Identificação emocional*, que cobre os casos em que as crianças consideram que as notícias afetam

²⁰⁴ Ver Tabela 6 no APÊNDICE.

²⁰⁵ Ver Tabela 7 no APÊNDICE.

negativamente seu estado de ânimo. A quinta categoria é a de *Implicação*, que abrange o grau de proximidade ou relação que uma notícia possa ter com as vidas cotidianas das crianças espectadoras²⁰⁶.

Para as crianças entrevistadas em Bogotá, o que não gostam dos jornais são as características destes programas (55,9%). Para a maioria deles, os jornais são “chatos”²⁰⁷ (68,4) e em menor grau extensos e repetitivos (10,5% em cada caso). Ao contrário, para as crianças de Puerto Tejada, determinados temas são o que elas menos gostam nos jornais (49,0%). As notícias que causam mais rejeição entre estas crianças são as do conflito armado (20,8%), as de roubos (16,7%) e as de violência em geral (12,5%). Parece existir uma contradição entre estas crianças com relação às informações sobre o conflito armado, pois ao mesmo tempo aparecem como as que mais lhes interessam²⁰⁸. Explica-se tal contradição, porque o que realmente estas crianças gostam não são as notícias sobre a libertação de pessoas sequestradas. A ênfase das crianças de Puerto Tejada neste aspecto particular deveu-se à constatação de que, no momento em que se aplicou a entrevista nesta localidade, ocorreu a libertação por parte das FARC de Clara Rojas e Consuelo González de Perdomo, personagens políticos²⁰⁹, um fato que os jornais cobriram amplamente. As respostas destas crianças à pergunta “O que você não gosta dos jornais?” confirma justamente que o que eles não gostam das notícias sobre sequestros é que este problema aconteça na Colômbia.

Uma situação similar evidencia-se em Guambía. Não somente são determinados temas das notícias o que elas menos gostam dos jornais, mas também determinados componentes ou seções dos mesmos (20,7% em cada caso). Em relação aos temas, as

²⁰⁶ Ver Tabela 3 no APÊNDICE.

²⁰⁷ “Aburridos”, segundo o adjetivo usado pelas crianças em Espanhol.

²⁰⁸ Ver Tabela 2 no APÊNDICE.

²⁰⁹ A primeira era a fórmula vice-presidencial de Ingrid Betancourt. A segunda, uma ex-congressista.

notícias que elas menos gostam são as do conflito armado (33,3%), as notícias de acidentes, de desastres, de falecimentos e as notícias de violência:

-Não gosto das notícias ruins, de massacres. (Crianças 12 anos - Bogotá).

-Por causa das mortes, dos desmoronamentos, dos furacões, terremotos, porque de repente vem um furacão para Bogotá. (Criança 9 anos - Bogotá).

-Muito chato quando falam, quando dizem que têm muitos mortos e quando atropelam alguém. (Criança 9 anos – Bogotá).

-Quando passam notícias sobre casas estragadas pelas armas. (Criança 8 anos- Guambía).

-As notícias das inundações (Criança 11 anos-Guambía)

Com relação às notícias sobre o conflito armado, as crianças de Guambía, especificamente não gostam das ações cruéis. Sobre a categoria de *implicação* somente em Puerto Tejada, aparecem registros desta percepção das notícias, com respostas como as seguintes:

- ...matam muitas crianças. Crianças que saem com quatro mãos, crianças que são colocadas no fogão... (Menino – 9 anos).

- ...quando estupram as crianças... (Menina – 9 anos).

Os anteriores depoimentos sugerem que as crianças interessam-se por uma notícia quando esta envolve outras crianças, seus semelhantes. Apesar das respostas à entrevista parecerem sugerir que este fator não é importante (somente 10% o mencionaram), o trabalho qualitativo das oficinas tornou visível que para elas é importante o grau de implicação.

A TELEVISÃO SOZINHA NÃO É UMA BOA INFORMADORA

A tela da TV não é eficaz em comunicar informação, construir representações, formar valores ou propor modelos de comportamento, se não acontecem simultaneamente outras mediações exercidas pelos pares em idade ou pelos adultos com os quais as crianças interagem. Um dado, aparentemente contrário ao que acabamos de assinalar, é que as crianças identificam a televisão como a principal provedora de seus conhecimentos sobre a realidade, exceto nos grupos de capital escolar ampliado, nos quais os pais superam a TV como fonte de informação. Ou seja, eles são apontados com maior frequência como os que oferecem às crianças ideias e conhecimentos sobre os temas consultados, apesar de que a televisão também é citada como uma referência importante.

Durante a fase 2, perguntou-se às crianças de Bogotá, Puerto Tejada e Guambía sobre quatro temas informativos, para saber que conhecimentos elas tinham: “AIDS”, “IVA” (Imposto sobre Bens de Consumo), “Aquecimento global” e “Parapolítica”. Este último é um termo que alude à infiltração dos paramilitares nas instituições do estado colombiano incluindo o Congresso, e trata-se de uma palavra que tem sido veiculada de forma frequente nos jornais e programas de opinião da TV, e também na rádio e na imprensa²¹⁰. As crianças de Puerto Tejada e Guambía não responderam sobre o “Aquecimento global” nem sobre a “Parapolítica”. Conclui-se, então, que elas não têm conhecimentos sobre estes fatos ou palavras. Entre as fontes, através das quais as crianças entrevistadas obtiveram informação sobre a palavra AIDS, a televisão é o meio mais citado nas três localidades, principalmente em Guambía. Não obstante, os professores e os pais também são citados como emissores de informação sobre este tema, mas com uma enorme distância da TV. Ao que parece, os pais e os professores de Bogotá estão mais dispostos a falar sobre este tipo de temas que os das outras duas localidades²¹¹.

²¹⁰ Ver Tabela 4 no APÊNDICE.

²¹¹ Cabe destacar que foi consultada uma sequência de temas na fase 1 e outra lista de

É necessário destacar, no caso de Guambía, a importância da rádio como um meio através do qual também se obtém conhecimentos sobre diferentes temas, como por exemplo, a AIDS. Os três grupos de crianças de setores populares citaram a rádio, e -em contraste- não há nenhuma menção aos jornais. A análise dos dados mostra que, no mundo infantil, pesam muito os adultos com relação a sua influência na socialização dos menores. Só em Puerto Tejada, as crianças expressaram que sabem sobre a AIDS “por seus amigos”. Na maioria dos casos, primam os adultos. Mais adiante, na adolescência e juventude, os pares em idade serão prioritários como referentes. Mas na infância, até os 10-11 anos aproximadamente, os pais e professores são percebidos pelas crianças como muito importantes em suas funções de “mediadores” de suas crenças, conhecimentos, atitudes e valores, assim como elas expressam.

As crianças de capital escolar ampliado dizem ver televisão em companhia de algum dos pais ou com os irmãos e as irmãs. No entanto, a disponibilidade de um maior número de aparelhos de TV no lar, e a situação habitual em que o pai e a mãe trabalham, faz com que frequentemente as crianças de setores sociais altos vejam mais tempo a televisão sozinhas. Nos setores populares, a situação mais usual é a de assistir televisão acompanhados de outrem, pois a disponibilidade de aparelhos receptores é menor, e amiúde convivem grupos familiares mais numerosos. No caso das crianças rurais entrevistadas, em Guambía nas fases 1 e 2 e em Zaragoza na fase 1, às vezes veem televisão ou projeções de VHS ou DVD na moradia de outra família, pois dispor de uma televisão por lar não é o comum. Ainda é lembrado que em 2004, quando se fez o trabalho de campo em Zaragoza, fomos informados de que durante 2 anos a população não possuía sinal de TV, porque a antena transmissora tinha sido destruída.

temas na fase 2. Se citam aqui os exemplos da fase 2, para abreviar a apresentação de dados empíricos. No entanto, deve-se fazer o esclarecimento de que as descobertas de ambas as fases coincidem.

A televisão é a principal fonte de informação citada por um alto número de crianças. Segundo o que elas afirmaram, aprendem da pequena tela sobre um amplo leque de temas. Pode ser que na realidade não seja a TV a que tenha o predomínio, mas as crianças assim a percebem. Já foi mencionado antes o tema do reconhecimento dos pais como provedores de informação, exceto nas famílias de capital escolar ampliado. Tanto os pais quanto os educadores ocupam-se de forma seletiva de determinados temas, e descartam outros; por exemplo, segundo as crianças, sobre a AIDS ou o aquecimento global aprendem no colégio ou na escola, mais que na família. Sobre fatos da atualidade do país ou internacionais, a escola não é citada pelas crianças como provedora de informação. A cultura “light”, os realities ou as vedetes esportivas também não foram incluídas nos tópicos que aparecem dentro do tempo e do espaço escolares. Paradoxalmente, apesar de as crianças de capital escolar ampliado pertencerem a instituições que têm diferencial em qualidade educativa superior ao dos grupos das outras crianças participantes, estas crianças escassamente apontaram os professores e o colégio como as principais fontes do que sabem sobre a maioria dos temas consultados²¹². Deve-se destacar uma particularidade do mundo rural: as crianças mencionam “a gente diz” ou “todo o mundo diz”, expressões que, neste contexto, equivalem ao peso das culturas orais na construção de significados em uma comunidade relativamente pequena da qual fazem parte.

A informação reunida e analisada sugere que é menor a influência dos meios quanto maior é a “mediação” dos pais ou adultos que rodeiam a criança, e do sistema escolar. Ou seja, estas duas últimas agências diminuem o influxo dos meios quando agem como instâncias fortes que proveem de conhecimento e argumentos as crianças sobre

²¹² Os níveis de qualidade estão ligados a fatores como a infra-estrutura escolar (incluídos os equipamentos audiovisuais e informáticos), o grau de escolaridade do professorado, e as modalidades pedagógicas utilizadas, entre outros, os quais são hoje avaliados pelo estado.

determinados temas. No caso das crianças de capital escolar ampliado, a informação dos meios – apesar de ser esquemática e deficiente -cai em terreno fértil para que, a partir de umas poucas pistas alusivas a uma ou outra situação, as crianças estabeleçam algum tipo de intertextualidade com o que conversam e aprendem com os adultos, e também com o que leem e aprendem no sistema escolar. De tal modo que esses “mínimos” que colocam em circulação o sistema convencional e comercial de meios e informação -que é o que a maioria das famílias veem- “cruzam-se” em alguma medida com outros conhecimentos e “textos”, e propiciam assim reelaborações mais complexas do que os meios oferecem.

Se deduz que são necessárias as “mediações” dos adultos do grupo familiar, e dos educadores, para ativar o potencial formativo ou instrucional da televisão e de outros meios. Os quais -por si só- não são eficazes em propiciar determinados tipos de aprendizagem. Note-se que se faz referência a quatro mediações: o arquivo de conhecimentos da família, junto com a ação socializadora que ela realiza; e o capital escolar que a instituição educativa oferece à criança, junto com a ação de ensinamento que esta exerce. Ou seja, que o que pesa aqui são as interações interpessoais. Não basta o mero capital escolar que tanto a família como a escola tenham acumulado. É oportuno reiterar agora que as crianças reconhecem os adultos como interlocutores importantes em seus processos de aprender sobre o mundo que as rodeia. Para que os meios atualizem seu potencial instrutivo ou formativo, devem ocorrer processos de comunicação intersubjetiva: conversações e interações entre crianças e adultos, e entre pares em idade. Isto parece indicar que os procedimentos de diálogo e a expressão oral seriam elementos essenciais de uma pedagogia orientada a ativar o potencial de conhecimentos das crianças através de ver com eles os jornais, e outros gêneros dos quais possam derivar-se aprendizados intelectivos e também emocionais.

CAPITAL ESCOLAR E CONSUMOS DIFERENCIADOS DE MEIOS

A “mediação” ou variável a qual temos dedicado especial atenção é o capital escolar

da criança, associado a sua história familiar. Há evidência de um melhor nível de informação sobre assuntos da atualidade, maiores conhecimentos sobre temas relacionados com o país, e melhores competências lógicas e linguísticas em crianças de capital escolar ampliado. No entanto, também deve-se considerar, na aquisição de capital escolar, a “cota” que corresponde tanto à televisão como aos computadores e à Internet, e à ação que podem ter tido estes meios, na ativação de habilidades cognitivas neste grupo particular de meninos e meninas, graças também a que o consumo especial de meios audiovisuais transnacionais dos que se nutrem (séries e filmes estrangeiros, amiúde filmes em inglês ou francês, e em geral programas em formatos esteticamente mais complexos) não seja comparável ao gosto pelas telenovelas ou filmes de ação dos setores populares.

A televisão continua sendo a tecnologia que leva uma proporção mais alta do tempo das crianças até aproximadamente os 12 anos, se comparada com a Internet ou com os jogos de vídeo. A disponibilidade de TVs é de uma média de três aparelhos nos lares de classe social superior, por zero TVs em uma família do mundo rural. A TV é citada pelas crianças como provedora das imagens e discursos sobre a realidade, em uma maior medida que os outros meios de comunicação. Em segundo lugar, aparece a rádio, mas somente é citada pelas crianças de setores populares, e rurais. Nos lares das crianças de capital escolar ampliado, existem regras claras que fixam limites fortes ao número de horas dedicadas à televisão. O número médio de programas a que estas crianças assistem por dia é de 3, ou seja, aproximadamente uma hora e meia de televisão. Em contraste com o grupo de capital escolar restrito, onde se registram consumos de 6 ou 7 programas, é dizer, mais de 3 horas de televisão diárias. As telenovelas estão proibidas ou limitadas explicitamente em alguns lares de capital escolar ampliado, e em alguns casos também os programas de conteúdos violentos.

Durante as entrevistas, os escolares de capital escolar ampliado afirmam assistir aos jornais dos canais comerciais colombianos, e também citam a CNN. Já se explicou antes que, mesmo nos setores sociais altos de cultura ilustrada, as crianças assistem aos jornais de forma desatenta e inconstante. A informação que adquirem e organizam mentalmente

produz-se mais pelos intercâmbios linguísticos com seus pais ou com os adultos do grupo familiar que pela “televidência” dos jornais. Trata-se de crianças com excelentes competências de leitura e escritura, que lêem regularmente, e por consequência são dotados de boas competências lógicas e linguísticas. Assim mesmo, trata-se de crianças estimuladas pelas conversas dentro de sua mesma família com relação aos temas relativos aos fatos político-sociais do país e do mundo.

Outro dado importante é que nos grupos de capital escolar ampliado apareceu a imprensa como fonte de informação, especialmente em torno dos temas do conflito armado colombiano, a reeleição presidencial de Uribe na Colômbia durante a fase 1 do trabalho de campo, e a informação internacional. As crianças deste grupo mencionam os jornais. A disponibilidade de material impresso nos lares de capital escolar ampliado, e a participação ainda que parcialmente nas práticas de leitura do jornal dos adultos, incidem nas modalidades e frequências com as que as crianças podem recorrer à imprensa escrita e à leitura de impressos como fontes de informação. Em contraste com o anterior, as crianças de capital escolar restrito e de setores populares de Cali referem-se aos jornais **El caleño** e **Q’hubo**, ou seja, a imprensa popular. Também citam a rádio, e assim também as crianças rurais. Mas esta última é um meio com o qual as crianças de capital escolar ampliado têm pouco contato, a não ser para escutar música.

As crianças de capital escolar restrito não parecem ter o hábito de assistir ao jornal televisionado. Já foi mencionado que as crianças de Zaragoza, o pequeno povoado de afro-descendentes, na fase 1 do trabalho de campo (2004-2005), não tiveram sinal de TV por 2 anos. É um dos motivos pelos quais este grupo não apontou informações sobre tópicos que naquele momento foram mostrados pela televisão recorrentemente, tais como a reeleição do presidente, a figura de Osama Bin Laden, e nem sequer o reality show da TV Caracol, um dos dois canais comerciais de cobertura nacional, **Desafío 20-04**. As crianças de Guambía não dispunham de um aparelho de televisão em cada moradia. Durante a fase 1 também demonstram escassos conhecimentos da informação que circula pela TV. Seu relativo

isolamento – tanto geográfico como cultural – como grupo étnico com características e práticas singulares é uma condição que marca seu desconhecimento de alguns assuntos de ordem nacional e internacional, traço que se evidenciou através de várias das atividades durante o trabalho de campo. Em resumo, no caso dos dois grupos de crianças rurais que participaram no trabalho de campo durante a fase 1 evidenciou-se que a influência dos meios em suas representações sociais e em sua percepção da realidade era relativa.

Na fase 2 (2007 - 2008), a relação das crianças de Guambía com a televisão seguia sendo pouco frequente, por razões que já se explicaram: de 31 lares entrevistados, somente 17 tinham uma TV em casa. Por outro lado, apesar de que um pouco mais da metade do grupo entrevistado tem pelo menos uma televisão em suas casas, a maioria deles diz não ver televisão todos os dias (83,9%)²¹³.

Os motivos pelos quais não assistem à televisão com tanta frequência são explicados assim:

- *Em casa ajudo bastante e somente vejo às vezes nas noites.* (Menino, 10 anos).
- *Não vejo televisão porque minha mãe não me deixa, ela me diz que tenho que estudar.* (Menina, 9 anos)
- *Porque não quero ver, porque passam filmes muito ruins.* (Menino, 8 anos).
- *Não vejo televisão todos os dias porque faço tarefas e leio cartilhas Nacho.* (Menina, 8 anos).
- *Porque meu pai me diz que estude.* (Menina, 9 anos).
- *Não gosto de ver televisão.* (Menina, 9 anos).
- *Meus pais me dizem que veja pouco porque meus olhos estragam.* (Menino, 8 anos).
- *Porque às vezes apresentam coisas feias.* (Menino, 11 anos)

Na fase 2 da pesquisa, as principais variáveis levadas em consideração foram localização geográfica, nível socioeconômico, capital escolar, etnia, e gênero. Estas “mediações” exercem sua influência na hora de analisar a frequência com a qual as crianças

²¹³ Ver Tabelas 5 e 6 no APÊNDICE.

assistem aos telejornais. Deve-se lembrar que na fase 2 participaram somente crianças de setores populares²¹⁴.

Em geral, a maioria das crianças entrevistadas nas fases 1 e 2 não assistem a telejornais com frequência, como se assinalou no início. Não obstante, a maior ou menor regularidade com que elas assistem a telejornais parece estar determinada pelo capital escolar e pelo nível socioeconômico, mas também pelo espaço geográfico onde moram (urbano/rural). As crianças de Bogotá, mesmo sendo de setores pobres e de capital escolar restrito, apresentam uma maior exposição aos gêneros informativos, se comparadas a outras crianças populares de Puerto Tejada e Guambía.

Com relação à segunda variável, pode-se estabelecer uma associação como hipótese, entre a existência de uma situação socioeconômica precária e uma menor exposição das crianças aos gêneros informativos. Por exemplo, no caso de Puerto Tejada, as condições socioeconômicas e o nível de vida das crianças participantes nesta localidade são notavelmente inferiores com relação ao das crianças entrevistadas em Bogotá. A variável “etnia” tem de ser colocada em questão, e atender melhor ao grau de politização/despolitização do grupo de Puerto Tejada e do grupo de Guambía, mais que a características culturais específicas. As crianças de Guambía podem ter mais interesse nos gêneros informativos graças a suas relações próximas com os processos e instâncias de tomada de decisões dentro de sua comunidade indígena, já que tanto as autoridades indígenas como o lugar onde está situada a Reserva estão localizados em seu âmbito cotidiano imediato. Podemos especular que eles têm um grau maior de socialização nos assuntos públicos do que as crianças de Puerto Tejada que participaram do trabalho de campo.

Revisamos a seguir os dados sobre a influência dos jornais televisivos nos grupos de crianças populares participantes. A maioria destas crianças assistem aos jornais dos canais comerciais nacionais, ou seja, Caracol e RCN. Caracol Notícias tem uma maior aceitação

²¹⁴ Ver Tabela 7 no APÊNDICE.

entre as crianças de Bogotá e principalmente entre os de Guambía. Enquanto que as crianças de Puerto Tejada preferem ver Notícias RCN. Não obstante, neste caso a diferença em conteúdos e formato entre ambos jornais não é significativa. Em contraste, se é importante destacar a preferência pelos jornais locais que se dá principalmente em Bogotá, no caso de City Notícias. Chama a atenção, que também as crianças de Puerto Tejada mencionaram os jornais do canal regional mais próximo, Telepacífico, transmitido desde Cali, que são 90 minutos e Noti 5. As crianças de Guambía não mencionaram nenhum jornal local, fato que requereria explorar outros aspectos como o meio através do qual recebem o sinal de televisão, pois a ausência de outras opções explica que somente assistem aos jornais nacionais das cadeias comerciais.

APRENDIZAGENS TRIVIAIS E DÉFICIT DE INFORMAÇÃO

Os gêneros que as crianças de capital escolar restrito consomem (desenhos animados, telenovelas, séries e filmes de ação) fazem com que a televisão a que eles assistem seja uma “agência” com efeitos limitados com relação aos aprendizagens que podem desenvolver, e ao tipo de informação que recebem. Cabe aqui a crítica da argentina Beatriz Sarlo (1994), quando afirma que Mickey Mouse e jogos de vídeo estão longe de ser o equipamento cultural de que as crianças precisam para situar-se e desenvolver-se nas sociedades latino-americanas contemporâneas, desiguais, competitivas, e onde os que tomam as decisões que afetam os interesses coletivos têm sido treinados em saberes “duráveis” como a economia, as finanças, a eletrônica ou a pesquisa científica. Muniz Sodré (2002) vem alertando que a televisão comercial, com sua abundância de conteúdos populares, tem uma espécie de “contrato de leitura” com os grupos economicamente inferiores da sociedade. Deve-se precisar que não se trata unicamente de escasso capital econômico, mas da precariedade de capital escolar, e da não familiaridade com bens culturais diferentes dos da “cultura internacional popular” sobre a que tem escrito Renato Ortiz (1994). Na fase 2 da pesquisa, realizada no período de 2007- 2008, a qual envolveu somente escolares de setores populares, os gêneros televisivos consumidos por estas crianças também não contribuem com saberes “duros”, insumo que seria muito importante

para a compreensão da realidade social que vivem e para poder intervir em sua transformação.

A oferta de canais e programas de televisão disponíveis para a audiência infantil determina em alguma medida os tipos de programas aos quais as crianças assistem. Por exemplo, os gêneros dos programas de televisão preferidos pelas crianças de Bogotá e Puerto Tejada apresentam uma maior diversidade em relação aos gêneros dos programas de que as crianças de Guambía mais gostam. Se observados os canais nos quais se veiculam os programas favoritos das crianças destas três localidades, as de Bogotá e Puerto Tejada contam com uma oferta de canais muito mais ampla e variada do que as crianças de Guambía, pois as primeiras contam com o serviço de televisão a cabo. Deve-se considerar, ainda, que as crianças de Bogotá dispõem de mais canais locais, como City TV e o Canal Capital.

No entanto, o tipo de programas que os meninos e meninas mais gostam não somente depende da oferta de canais e programas de televisão, mas também do grau de urbanização do lugar onde têm sido socializados e residem, do nível socioeconômico, e do capital escolar. Esta relação se observa de forma mais clara comparando Bogotá com Puerto Tejada. Mesmo se os dois lugares oferecem mais canais de TV, as escolhas de programas pelas crianças -em cada localidade- são sociologicamente diferenciadas. Tendo em vista os que mais menções registraram, pode-se constatar que os gêneros dos programas favoritos das crianças de Bogotá são muito mais variados que os gêneros dos programas preferidos pelas crianças de Puerto Tejada²¹⁵. No caso de Bogotá, nomeiam um leque de preferências: os desenhos animados (30 menções) acima das novelas (19 menções). Chama à atenção a presença, unicamente em Bogotá, dos jornais como programas favoritos, embora sejam somente 9 menções. Seguem os “contenedores” ou blocos de várias horas de programas infantis (6 menções), programas de ação (5 menções),

²¹⁵ Ver Tabelas 12 e 13 no APÊNDICE.

comédia mexicana (5 menções) e educativo (3 menções)²¹⁶.

Pelo contrário, entre as crianças de Puerto Tejada (um total de 39) são as novelas (19 menções) os programas de que eles mais gostam. Os desenhos animados somente registram 5 menções e os programas de ação também 5. Com relação à reserva indígena de Guambía (de um total de 31 crianças) os programas de televisão favoritos são as novelas (18 menções) e os desenhos animados (11 menções). Esta tendência se explica pela oferta limitada de TV que tem, unicamente os dois canais comerciais nacionais de televisão, nos quais de segunda a sexta são precisamente as novelas as que ocupam a maior parte da programação.

Depois de apresentar a “escolha” de programas televisivos que as crianças mais consomem, podemos retomar a ideia de seu escasso interesse pelos gêneros de notícias, que se evidencia no desconhecimento dos temas específicos sobre os quais a fase 2007-2008 consultou, temas que os noticiários abordam recorrentemente. A seguir, retomamos em detalhe este aspecto: o desconhecimento quase total das crianças guambianas e afro-descendentes do significado de algumas palavras, umas com ampla circulação na mídia, e outras que já fazem parte da sua vida cotidiana, o que contrasta com o conhecimento que delas têm as crianças participantes de Bogotá. Serão examinados os temas de AIDS e do imposto chamado IVA, pois antes foram mencionados somente em relação às fontes de informação.

Diante da pergunta “O que você sabe da palavra AIDS?” as respostas das crianças aludem sempre a dois aspectos: a AIDS como doença e as formas de transmissão. O grau de urbanização determina o quanto sabem as crianças sobre esta doença. As crianças de

²¹⁶ Deve-se levar em consideração que cada uma das crianças entrevistadas mencionaram pelo menos 2 programas favoritos. Portanto, o número de menções faz referência ao número de respostas e não ao número de crianças entrevistadas, 60 em Bogotá, 39 em Puerto Tejada e 31 em Guambía, como já foi registrado antes.

Guambía e Puerto Tejada são as que menos conhecimentos têm sobre a AIDS. Por outro lado, apesar de que nas três localidades as crianças geralmente definem a AIDS simplesmente como uma doença, os de Bogotá e Puerto Tejada são os que mais citam algumas das características que popularmente têm se associado a este problema, umas certas e outras falsas. Por exemplo, que é uma doença contagiosa, que produz a morte, que está relacionada com certas ocupações como a prostituição, que é perigosa, ou que é própria de determinado gênero, especialmente do masculino. Assim mesmo, somente as crianças de Bogotá e Puerto Tejada fazem referência às formas de transmissão desta doença, especialmente pelas relações sexuais.

A maioria das crianças entrevistadas em Bogotá (85%) e Puerto Tejada (94%) e a totalidade das crianças entrevistadas em Guambía, não sabem o que é o I.V.A., um imposto ao consumo, que grava determinados bens. Entretanto, quando há maior nível de urbanização, existem mais possibilidades de que as crianças tenham alguma ideia próxima do significado desta palavra. É importante registrar o desconhecimento de um termo que se refere aos impostos aplicados a um conjunto grande de bens de consumo generalizado, de alguns que fazem parte da chamada “cesta básica familiar”, ou seja, os bens básicos de subsistência como os alimentos. É significativo o desconhecimento de um fator que afeta a vida de todos os colombianos, e de forma mais intensa aos setores pobres.

A maioria das crianças entrevistadas em Bogotá e a totalidade das crianças entrevistadas em Puerto Tejada e em Guambía não sabem do que se trata o “aquecimento global”. Somente 23,4% das crianças entrevistadas em Bogotá deram definições muito próximas, pelo menos na maioria dos casos; 10% destas crianças relacionam as palavras aquecimento global com o aquecimento da terra; 3,4% fazem referência aos efeitos do aquecimento global como a mudança climática e a deteriorização ambiental. Apenas 1,7% menciona como se produz o aquecimento global, ou seja, assinala o efeito estufa como causa deste fenômeno.

Sobre o debate “cultura light” *versus* “informação”, sintetizam-se a seguir

questionamentos relacionados com estes dois tipos de oferta cultural. Existem dois aprendizados diferenciados que promovem a escola por um lado e a televisão por outro. Jesús Martín Barbero tem afirmado que a televisão de entretenimento, igual a outros meios eletrônicos, não está filiada ao projeto iluminista que caracteriza o ensino escolar baseado na razão, e o aprendizado linear por etapas²¹⁷. Fazendo considerações semelhantes, Valerio Fuenzalida, pesquisador e produtor da televisão chilena, tem argumentado sobre as limitações da TV, com sua estética de magazine, para comunicar conteúdos “duros” ou “sérios”. Tem elogiado, em contraste, a facilidade da linguagem televisiva para prover as crianças e adolescentes de satisfação emocional, e de habilidades utilizáveis em sua vida cotidiana: como, por exemplo, contribuir com modelos para suas relações interpessoais com os pares em idade ou com os adultos²¹⁸.

A preferência das crianças pelos programas que podemos adjetivar como “triviais”, por exemplo, os desenhos animados ou as telenovelas, explicam-se, segundo Fuenzalida²¹⁹, porque o lar e a escola trazem situações de vida e estados de ânimo muito diferentes. Na escola a criança está disposta a receber os conteúdos escolares racionalistas e metódicos. Ao contrário, quando a criança volta para casa, ela experimenta a necessidade de descansar e de se energizar, e para conseguir isto procura na televisão programas de entretenimento.

Com relação ao elogio de Fuenzalida sobre o valor das aprendizagens que as crianças teriam da televisão de entretenimento, teríamos que estar atentos para delimitar a que proporção destes “ensinamentos para a vida” equivale à reprodução de valores e modelos sociais convencionais, e a padrões estereotipados de identidade e de atuação social, quando as meninas tomam como exemplos as jovens atrizes da TV ou as Barbies, e

²¹⁷ MARTÍN BARBERO, J. (2002).

²¹⁸ FUENZALIDA, Valerio (2008).

²¹⁹ Fuenzalida, V. (2003), **Evolución y nuevas posibilidades en televisión educativa: la televisión que necesitan los niños**, Documento online. Citado em 28 de abril de 2008. Disponível na internet: <http://www.comminit.com/es/node/149903>. Também Fuenzalida (2008).

as crianças adotam as expectativas de chegar a ser adultos sexual e profissionalmente “exitosos”, com corpos que se acomodem aos protótipos da publicidade, as garotas estilo “top model”, e com suficiente dinheiro para gastar²²⁰.

CRIANÇAS AFRO-DESCENDENTES E INDÍGENAS

As crianças afro-descendentes urbanas e rurais, e as crianças de povos indígenas dão evidência de possuir menor capital escolar. Nas duas fases do trabalho de campo, foram consultados 3 grupos de crianças afro-colombianas: de Cali (Departamento del Valle del Cauca), afro-descendentes rurais do pequeno povoado de Zaragoza, (Departamento de Valle também), e crianças afro-descendentes do município de Puerto Tejada (Departamento de Cauca). Com relação às crianças indígenas, envolveram-se dois grupos diferentes de crianças da comunidade guambiana (Departamento del Cauca). Os grupos citados demonstraram um baixo nível de conhecimentos dentro da área denominada “informação”. Além disso, débeis competências lógicas e lingüísticas, assim como deficiências de leitura-escrita. Os dados anteriores são indicadores das circunstâncias de discriminação que as comunidades afro-descendentes e indígenas vêm suportando na Colômbia e na América Latina historicamente. Mas também evidenciam as condições de exclusão atual a que continuam sendo submetidas: não têm acesso à educação de qualidade, nem oportunidades de melhorar seu capital escolar, mesmo nas áreas urbanas como Cali, cidade que tem o maior número de afro-descendentes do país²²¹.

O país é reconhecido como pluricultural e multilingue, dada a existência de 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de população afro-colombiana e o povo chamado ROM ou cigano. Segundo o censo geral de 2005, na Colômbia residem 87 povos indígenas identificados plenamente. De acordo com a Constituição Política de 1991, castelhano é o idioma oficial, mas as línguas indígenas são também oficiais em seus territórios. No país

²²⁰ FISHERKELLER, J.E. (1999).

²²¹ BARBARY, Olivier y URREA, Fernando. (2004).

são faladas 64 línguas ameríndias e uma diversidade de dialetos que se agrupam em 13 famílias linguísticas²²².

Os povos indígenas

A maioria da população indígena se localiza na área rural do país, nos resguardos legalmente constituídos, nas parcialidades indígenas ou em territórios não delimitados legalmente. Se encontram localizados nas regiões naturais como a selva, as saanas naturais da Orinoquia, os Andes colombianos, nos vales inter-andinos e na planície do Caribe.

De acordo com o Censo Nacional do DANE de 2005, dos 41.468.384 colombianos, 1'392.623 pertencem a diversas comunidades indígenas, ou seja 3.4% do total da população. Têm presença em 27 departamentos e 228 municípios do país, em 710 resguardos titulados, que ocupam uma extensão de aproximadamente 29,8% do território nacional. Porém, uma proporção destas terras não são aptas para a agricultura. Os departamentos de La Guajira, Cauca, e Nariño concentram aproximadamente a metade dos indígenas do país.

Nos pequenos municípios e nas grandes cidades do país reside uma minoria de indígenas que foram crescendo como consequência do processo migratório para as zonas urbanas pelas mudanças culturais, o esgotamento das terras dos resguardos, especialmente

²²² A Lei 60 de 1993 estipula que os resguardos indígenas se beneficiarão de uma porcentagem dos recursos do orçamento do país. Em consequência, participarão das rendas correntes da nação, mediante transferências proporcionais a sua população. Nesse mesmo ano, - como consequência das reivindicações que fizeram as comunidades negras depois de promulgada a Constituição Política de 91-, se expediu a lei 70 de 1993 para a demarcação e titulação dos territórios coletivos de comunidades negras. O povoado Rom (Cigano) foi reconhecido recentemente como grupo étnico colombiano mediante a Resolução No. 022 de 2 de setembro de 1999 expedida pela Direção Geral de Etnias do Ministério do Interior e da Justiça. São 4.858 pessoas, ou seja 0,01% do total da população.

da zona andina, e pela migração interna forçada das comunidades por causa da luta pela terra que têm os atores armados ilegais nos territórios correspondentes aos resguardos²²³.

A população afro-colombiana

Da população colombiana 10.4% é afro-descendente, um total de 4.311.757. Dentro dos afro-colombianos se podem diferenciar quatro grupos importantes: os que se localizam no litoral Pacífico, os “raizales” do Arquipélago de San Andrés, Providencia e Santa Catalina no Caribe, a comunidade de San Basilio de Palenque na costa norte e os que residem nas cidades. Os primeiros moram tradicionalmente na região ocidental costeira de bosques úmidos equatoriais e bacias hidrográficas. Nesta região se encontram os 132 Territórios Coletivos de Comunidades Negras titulados até o dia de hoje, os quais ocupam um território de 4.717.269 hectares que corresponde a 4,13% das terras do país. Nesta área está situada Zaragoza.

Os departamentos do Valle del Cauca, Antioquia e Bolívar concentram 50% da população afro-descendente do país. A população afro-colombiana vive atualmente um processo acelerado de migração para centros urbanos como consequência da migração forçada ocasionada pelo enfrentamento dos grupos ilegais, nas regiões de Urabá e do meio Atrato e pela expansão dos cultivos ilícitos nas regiões dos rios Patía e Naya. É assim como nas cidades de Cartagena, Cali, Barranquilla, Medellín e Bogotá reside 29,2% de dita População, sendo Cali a cidade com maior número de habitantes afro-descendentes²²⁴.

²²³ Predominantemente nas regiões da Serra Nevada de Santa Marta, e de Urabá e nos departamentos de Cauca, Córdoba, Guaviare, Nariño e Putumayo.

²²⁴ Segundo o censo de 2005 (DANE) 34.898.170 colombianos declararam-se “sem pertença étnica”. Ou seja, 84% da população total, que seria majoritariamente “mestiza”.

Na Colômbia, desde os anos 70 foram mais visíveis na esfera pública os debates sobre os temas étnicos e raciais. Concomitantemente se fortaleceram às lutas políticas correspondentes. Foram liderados por indígenas e negros, apoiados pelas organizações não governamentais, e por alguns acadêmicos e políticos, os quais encontraram na Constituinte e na Constituição Política de 1991 a oportunidade para que o estado colombiano reconhecesse o caráter pluriétnico e multicultural da nação. Este foi um dos fatos que questionou a ideia e o projeto político de nação mestiça e homogênea, que tinham sido sustentados pela elite branca e crioula desde a Colônia. Muitos líderes de movimentos sociais étnicos, acadêmicos e políticos têm manifestado a necessidade de assumir uma postura de estado multicultural e a execução de políticas de ação positiva, para os grupos étnicos raciais que se encontram em situação de desvantagem.

A legitimação de determinadas normas não necessariamente se traduz em tratamento igual ao dispensado à sociedade dos afro-descendentes e aos povos indígenas. Precisa-se, portanto, de mudanças culturais equivalentes à legislação, que modifiquem tanto as percepções destes grupos como de subalternos, assim como também as interações dos outros grupos sociais com eles. Igualmente requerem-se políticas econômicas, educativas e culturais que possibilitem a inclusão dos grupos étnicos aos direitos e bens aos quais são credores. Por outro lado, cabe aqui citar que os governos de 1991 em diante não cumpriram a regulamentação das normas expedidas pela Constituição, as quais deveriam garantir, entre outras, a entrega de terras aos grupos aludidos. As enormes marchas indígenas nacionais que se sucederam nos últimos anos são mecanismos de mobilização social para reivindicar direitos não cumpridos pelo Estado colombiano²²⁵.

O pertinente para este estudo é explorar como os grupos étnicos indígenas e afro-descendentes mostram particularidades em suas leituras do mundo social, quais significados produzem com relação à construção social da realidade que a televisão ou outros meios fazem, e como se definem -eles mesmos e o lugar social que ocupam- na

²²⁵ HURTADO SAA, Teodora. **Op. cit.**

“nação” colombiana. Tais aspectos têm sido apresentados no capítulo anterior e neste.

OS USOS DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

Em 2005, ficou evidente que para as crianças rurais -povo indígena de Guambía e afro-colombianos do povoado de Zaragoza- era desconhecido o conjunto de letras “WWW”, identificado com Internet pela quase totalidade de crianças urbanas de Cali. A disponibilidade das tecnologias para os escolares de educação primária em setores rurais ou em setores pobres dos municípios pequenos somente tem se modificado levemente com a introdução governamental de programas de instalação de computadores como COMPARTEL e “Computadores para educar” (CPE), que chegam a um número limitado de municípios e povoados de todos os “departamentos” em que esta dividido o país para sua administração política. O segundo programa, CPE, cobre uma proporção de escolas públicas.²²⁶ Segundo a “Enquete contínua de lares” do Departamento Administrativo Nacional de Estatística -DANE- de março 2009, a posse de computador no lar, em nível nacional, passou de 11.2% em 2003 a 22.8% em 2008, e apenas 12.8% dos mesmos grupos familiares consultados têm acesso a Internet.²²⁷

Em consequência, é pertinente comparar os desejos com as oportunidades: na comunidade guambiana foi entrevistada uma família que mora na parte urbana do município de Silvia que, no ano de 2005, tinha matriculado as 3 crianças de 15, 9 e 7 anos em aulas semanais de informática. A conclusão é que estes conhecimentos se identificam

²²⁶ COMPARTEL é um programa criado pelo Ministerio de Comunicaciones de Colombia, cujo objetivo é permitir que as zonas distantes e os estratos baixos do país se beneficiem com as tecnologias das telecomunicações como a telefonia rural e o serviço da internet de banda larga.

²²⁷ Departamento Administrativo Nacional de Estatística, Bogotá, dados consultados em 25 de março de 2009 em www.dane.gov.co.

como um bem cultural o qual é preciso ter, tanto nos grupos familiares de áreas rurais ou de municípios pequenos, como nos das cidades mais povoadas e com melhor infra-estrutura de serviços. Pode ser que a maioria de famílias citadinas nunca vá ao teatro nem as crianças tenham lido um só relato da rica literatura latino-americana do século XX, ou as histórias escritas e editadas especialmente para leitores infantis; mas uma alta proporção de pais hoje inclui o computador e outras tecnologias complementares na lista de competências a serem cultivadas nos filhos. O computador é valorizado pelos pais e mães de setores médios e altos, principalmente nos meios urbanos, mesmo que eles e elas tenham escasso capital escolar. E também é valorizado por algumas famílias de setores populares, que não obstante seus baixos rendimentos econômicos, têm acumulado um determinado grau de capital escolar e cultural. O computador é considerado hoje uma esperança para o futuro. As famílias consideram-no como um fator importante que contribui para a aquisição de competências para seus filhos. Este tema será retomado mais adiante.

As diferenças entre crianças urbanas e rurais com relação a identificar as letras “WWW” com o acesso a páginas da web em Internet também voltaram a ser identificadas na fase 2 da pesquisa, realizada entre 2007 e 2008 somente com crianças de setores populares, como já mencionado. Enquanto 66,7% dos escolares entrevistados em Bogotá associaram as letras “WWW” com Internet, somente 15,4% e 12,9% das crianças entrevistadas em Puerto Tejada e Guambía –respectivamente- conseguiram estabelecer esta relação. Em 2008, o trabalho de campo em Guambía realizou-se na Concentração Escolar Las Delicias, instituição educativa que faz parte do sistema de educação bilíngue da própria comunidade, financiado pelo Estado. A escola tem uma sala especial, com 13 computadores vinculados a um servidor, que idealmente são usados pelos estudantes das séries 4 e 5 de ensino básico²²⁸. Através da empresa do Estado COMPARTEL, está dotada

²²⁸ A Concentração Escolar Las Delicias tem 204 alunos, todos guambianos, que se distribuem assim: 1 grupo para pré-escolares, 2 grupos de 1ª série, 2 grupos de 2ª série, 3 grupos de 4ª série e 3 grupos de 5ª série.

do serviço de Internet banda larga. A maioria de crianças de setores sociais subalternos - tanto os do campo como os da cidade- não tem acesso a um computador. Mesmo assim, a pretensão de dominar as competências informáticas faz parte de suas aspirações. Vários pequenos, pertencentes aos povos indígenas Nasa, da localidade de Toribío -sudeste da Colômbia- foram entrevistados em abril de 2005 por uma jornalista de um programa documental da televisão. Ao perguntar-lhes o que queriam ser quando adultos, responderam-lhe: “Saber usar um computador”²²⁹.

Para as crianças contemporâneas, o acesso a um capital escolar maior depende de sua disponibilidade de um computador durante um número relativamente grande de horas por semana, o que equivale dizer que é necessário ter o computador em casa, porque as escolas e colégios que possuem computadores os emprestam aos alunos em horários restritos e para usos escolares específicos determinados pelos professores. Claro que não é de desestimar a enorme oferta de pequenas salas privadas de Internet na Colômbia, desde as luxuosas e sofisticadas das cidades chamadas “Café Internet”, até suas imitações pobres que proliferam nas ruas da maioria dos municípios pequenos, e nos terminais de ônibus das cidades, às quais acessam, por um preço módico por hora ou fração de hora, prioritariamente os adolescentes de setores populares.

Deve-se levar em consideração, sim, que os usos do PC variam, de forma similar ao que se tem explicado com relação ao consumo de produtos de outros meios de comunicação. Enquanto a maioria das crianças com capital escolar restrito passam o tempo nos *chats*, entretidos nos jogos de vídeo ou baixando música da rede, uma proporção alta de crianças de capital escolar ampliado, apesar de fazerem o mesmo, também dedicam um tempo considerável ao auto-treinamento em competências informáticas complexas, a pesquisar as tarefas de casa que o colégio pede, a praticar os aprendizados da linguagem

²²⁹ **Toribío. La guerra en el Cauca I y II**, documentários produzidos por Hollman Morris sobre o conflito armado na Colômbia transmitidos nas quintas-feiras dias 5 e 12 de maio de 2005 pelo Canal 1, no programa denominado **Contravía**.

html no desenho de páginas web ou apresentações gráficas em “power point” ou diversos programas, a utilizar software especializado para fazer composições musicais, ou mesmo, seguir um curso interativo de uma segunda língua através da web. A isto é preciso acrescentar que as famílias que têm um projeto educativo explícito e forte para seus filhos, amiúde exercem uma supervisão preventiva tanto do tempo que as crianças passam no computador, como do tipo de atividades nas quais se envolvem.

Com respeito à gama de meios com os quais têm contato as crianças na faixa etária de 7 a 10 anos, a televisão continua sendo a que ocupa a maior parte de seu tempo. O computador vai ganhando adeptos à medida que crescem em idade, como se comprovou com os escolares de 10 a 12 anos de Bogotá, mesmo sendo estas crianças de camadas sociais pobres, 1, 2 e 3 segundo a classificação das empresas estatais na Colômbia. O trabalho de campo realizado constata que neste país o computador e Internet constituem agora dispositivos já incorporados às rotinas semanais das crianças de setores médios e altos, e que vão ganhando horas de dedicação à medida que vão se tornando mais velhas. Já se destacou que o computador é considerado pelos pais, nestes setores sociais, como um fator essencial que contribui para a aquisição de competências escolares e culturais de seus filhos, e também como uma vantagem para quando estes entrarem no mercado de trabalho. A aprendizagem da informática permite beneficiar-se das redes nas quais circula o conhecimento, e elaborar trabalhos “inteligentes”²³⁰. O mundo dos negócios exige hoje a mudança de métodos empresariais, e portanto de padrões renovados de qualificação profissional²³¹. Sob essa perspectiva, a pesquisa e a prática científicas também requerem o aprendizado de novas tecnologias eletrônicas.

No entanto, no continente latino-americano onde somente um terço dos estudantes que começam escola primária terminam a secundária, não é a ciência o ideal que orienta o interesse generalizado que demonstram as classes médias e altas pelos computadores e as

²³⁰ HOPENHAYN, M. (2005).

²³¹ SODRE, M. **Op. cit.**

tecnologias. Suas expectativas se dirigem para a meta de que seus filhos sejam competentes na hora de buscar um emprego, e também que exibam o prestígio simbólico que outorga, desde tenra idade, ao mostrarem destrezas tecnológicas em vários espaços da vida cotidiana, desde o colégio, na época do ensino fundamental, até finalmente chegar em uma corporação do grande capital, depois de seu título universitário²³². As tecnologias da comunicação, na medida em que são fontes de informação, ferramentas de aprendizado, e ainda, geradoras tanto de prestígio simbólico como de vínculos sociais, têm adquirido um status de necessidade básica nas metas das famílias das classes médias e altas, e -ao mesmo tempo- são indicadoras da exclusão social a que são submetidos vastos setores da população na Colômbia.

É imprescindível dizer que os setores majoritários de baixa renda, que não possuem formação artística formal, nem recursos para as artes e a cultura “cultas”, usam hoje várias tecnologias “menores” -o PC, as câmaras fotográficas e de vídeo, e os aparelhos de gravação e reprodução- como ferramentas de criação artística ou expressão das idéias e da sensibilidade. O mesmo acontece com os meios locais de comunicação: as emisoras comunitárias e os coletivos de vídeo popular com frequência incorporam as tradições musicais, performáticas e dancísticas de grupos sociais marginalizados, ao mesmo tempo que constituem formas de expressão política, como demonstram os grupos afro-descendentes e indígenas em Puerto Tejada e Guambía. Além disso, múltiplos sítios web são hoje processos de mobilização social, mas também de experimentação gráfica e narrativa. Em consequência, torna-se imperativo lembrar os limites, em dissolução, das artes. E mais importante ainda, reconhecer que se as ferramentas para a cultura no sentido arcaico não estão disponíveis, “tanto faz”, parecem dizer as novas gerações das camadas populares. Em contraste, estão dotando a tecnologia de novos usos e otorgando-lhe o estatus de essencial para sua atuação no mundo.

²³² O dado sobre escolares que terminam o segundo grau também é de Hopenhayn (2005).

O GÊNERO COMO MEDIADOR

Não poderia encerrar esta parte relativa ao envolvimento das crianças com a televisão, sem fazer alusão ao fato de que homens e mulheres se comportam diferente na hora de escolher os programas que querem ver. Os meninos gostam mais dos desenhos animados e séries ou filmes de ação. As meninas expressam seu favoritismo pelas telenovelas, principalmente as transmitidas pelos canais comerciais de cobertura nacional, RCN e Caracol. Nos grupos de capital escolar ampliado, os gostos tendem a igualar-se entre meninos e meninas: é o caso do popular desenho animado produzido nos Estados Unidos **Sponge Bob**, transmitido durante 2005, e também de ficções contemporâneas onde a tecnologia vira a protagonista da série, como **El colegio del agujero negro**, **Ciencia traviesa** e **Qué raro**. Nos setores altos, com acesso à TV a cabo ou via satélite, as meninas gostam de narrativas que incluem mulheres como protagonistas, como **Las chicas superpoderosas** ou **Ginger**, que se transmitiam durante o trabalho de campo realizado em 2005. Na fase empírica desenvolvida entre 2007 e 2008, o gênero também aparece como elemento mediador nas preferências das crianças por determinados programas de televisão.

Requer-se aqui uma precisão: levando em consideração somente os programas que mais menções registraram, meninos e meninas concordam em que os desenhos animados são os preferidos. No entanto, entre os meninos a preferência por este gênero é maior que entre as meninas. Já com relação ao segundo gênero mais citado, que é a telenovela, as meninas mencionam este tipo de programas quase em igual frequência que os desenhos animados. No caso de Puerto Tejada, a preferência que têm as meninas pelas telenovelas é muito mais marcada que em Bogotá. Os meninos desse município pequeno também gostam das telenovelas, apesar de que em menor proporção que as meninas. No caso de Guambía, somente levando em conta os programas de televisão com maior número de menções, as telenovelas são as mais citadas por ambos sexos, apesar de que os meninos citam como favoritos os desenhos animados quase em igual proporção que as telenovelas. Na fase 2, estava na moda a novela argentina **Patinho feio**, versão contemporânea da **Cinderela**,

história centrada em uma menina, direcionada especialmente para públicos infantis, e que goza de grande popularidade especialmente entre o gênero feminino, desde os cinco ou seis anos.

Os dados citados demonstram que à medida que diminui o grau de urbanização, o nível socioeconômico, e o capital escolar, o gênero da novela é majoritariamente apreciado pela audiência infantil, marcadamente pelas meninas. Na predisposição dos menores de setores populares para assistir às telenovelas, exercem forte influência as mães e avós, as quais “iniciam” os meninos e meninas no gosto por este gênero. É preciso destacar que parece ser uma constante que os meninos de todos os grupos gostem de uma maior variedade de programas que as meninas.

De acordo com os resultados da fase 1 de pesquisa, o gênero também se revela nos outros usos do tempo livre, e no tipo de jogos mencionados pelos meninos, além do assinalado sobre o consumo de TV. Não obstante as mudanças sociais dos papéis masculinos e femininos nas últimas décadas, os homens ainda preferem os carros, e os “cowboys” ou “pistoleiros” e as meninas mencionam jogos que reproduzem atividades do lar. No caso das meninas também é mais frequente que participem em maior proporção nas lições domésticas, atividade que se intensifica nos estratos populares e mais ainda no mundo rural. O esporte é uma prática escassa em todos os grupos sociais. Uma maior proporção de famílias dos setores altos inclui esta atividade na agenda semanal: referiram-se a tênis, judô, equitação e natação, atividades todas que requerem tanto treinamento como lugares especializados para sua prática. A tabela nas páginas seguintes mostra algumas das atividades nas quais os meninos e meninas se envolvem, nos diferentes lugares sociais²³³.

²³³ Embora tenham sido identificados diferentes gostos dos meninos e das meninas nas escolhas de programas de TV e nos usos do tempo livre, muita mais pesquisa empírica será requerida para estabelecer se nos casos de representações sociais específicas o gênero é uma variável decisiva. Igualmente, este estudo reconhece a necessidade de investigar de que maneiras se forma o interesse em notícias e informação, ou seja, se existem diferenças entre meninos e

Usos do tempo livre das meninas e dos meninos

CATEGORIA SOCIO-CULTURAL LUGAR DE RESIDÊNCIA	MENINO	MENINA
CER Zaragoza	Brincar de esconde-esconde, Bang-bang; jogar futebol com amigos ou irmãos; ajudar a rebocar a casa com o pai, lavar roupa, jogar lixo.	Brincar de bonecas, brincar que eram filhas e eu as levo à creche, brincar no galinheiro, brincar de cozinhar, que a gente vendia, varrer a casa, lavar os pratos, estender a roupa, lavar a geladeira (Não pratica esportes).

meninas no que diz respeito a como eles e elas, durante a infância, constroem suas relações com os telejornais e os gêneros informativos.

Agradeço os artigos das autoras, que eu recebi em versões prévias à publicação: ARANGO, Luz Gabriela. **Tiene sexo la sociología?** Consideraciones en torno a la categoría de género. In: **Revista Sociedad y Economía** n 8, Abril 2005; CASTELLANOS, Gabriela. “Lenguajes incluyentes o lenguajes *políticamente correctos*?” In: **La manzana de la discordia**, Año 2, n 8, 2009.

CER Guambía	Brincar de bola, ouvir rádio; acompanhar a mãe às roças, colher café em San José, cozinhar, debulhar ervilhas, milho ou feijão, cortar cebola ou batata.	Brincar de pega-pega; cozinhar arroz, sopa; varrer (Não pratica esportes)
CER classe popular Bogotá	Brincar de carros com os primos, jogar futebol, ajudar a mãe, varrer, arrumar a cama, ajudar a limpar a “volqueta” (veículo de carga pequeno).	Brincar de esconde-esconde, de “acampamento”; jogar futebol ao ar livre, andar de bicicleta, ler livros emprestados; ajudar a mãe nos ofícios domésticos.
CER classe popular Afro-descendentes Cali	Brincar de futebol. Durante as férias escolares, a atividade diferente é jogar com seu primo de 4 anos. O único ofício doméstico é lavar os pratos.	Brincar de Barbies, brincar de panelinhas: “Eu tenho um pouco de panelas, jogo com colheres, pães de plástico e estufa de brincadeira” Durante as férias pular corda, ver TV, repassar as lições de casa.
CEA classe alta Grupo 1 Cali	Ler, escrever textos de magia, ajudar a lavar os pratos quando quero, jogar tênis, viajar.	Ler, brincar de pega-pega, esconde-esconde; jogar game boy, brincar com a filha da empregada, sair a lugares com a mãe como restaurantes, museus, cine; viajar; fazer trabalho voluntário de vender coisas da fazenda (vegetais) aos vizinhos da unidade; em ocasiões lavar os pratos.

CEA classe alta Grupo 2 Cali	Ler, jogar computador e jogar com os amigos: jogos de correr e jogos de mesa; jogar “polícia e ladrão”, “pega-pega” e “Grand Theft Auto”, andar de bicicleta; ajudar nos afazeres domésticos: arrumar a cama, sacudir, varrer, passar pano, limpar os sapatos.	Ouvir música, ver TV, cantar, desenhar, sair de Cali; praticar natação, equitação; patinar; fazer passeios com os vizinhos ou ir à casa dos avós. Nas férias ir mais a clubes sociais (Campestre, Colômbia, Promédicos); sair de Cali. Não fazer trabalho de casa, mas às vezes coloca a mesa, arruma o quarto e faz a cama. Faz chaveiros e vende no colégio.
---------------------------------	--	--

CAPITAL ESCOLAR AMPLIADO E CAPITAL ECONÔMICO

No grupo de crianças participantes, as famílias que têm proporcionado a seus filhos um capital escolar maior não são as de maior capital econômico. A aquisição de um capital escolar maior está em proporção direta com a história familiar de relação com os circuitos da cultura denominada “erudita”, e simultaneamente com um projeto educativo explícito e forte que a família deliberadamente determina cumprir. Ao impor aos filhos “programas” específicos na organização do tempo familiar, como também na destinação de recursos humanos e econômicos para a obtenção de metas determinadas na sua educação dentro do sistema escolar formal, assim como na capacitação deles em competências adicionais como uma segunda ou terceira língua, as artes ou a informática, os pais estarão investindo na formação de valores para a vida. São relevantes para compreender o presente estudo, os casos em que os pais ou mães contam que “sacrificam uma renda maior com o propósito de dispor de mais tempo para os filhos”.

Estas metas requerem às vezes estabelecer prioridades: dar mais importância ao

tempo que os pais devem passar com os filhos, em oposição a dedicar-se a atividades trabalhistas que aumentem seu capital econômico. Em relação ao tópico anterior, no que diz respeito às categorias e métodos de pesquisa, convém salientar que as classificações relativas à “classe social”, que se estabelecem por localização em um grupo socioeconômico ou por renda, têm se problematizado com base em elementos da história familiar de relação com a cultura erudita, seus agentes, produtos e as competências e ideais que ela legitima. Isto remete às definições de “capital escolar” e “capital cultural” de Bourdieu, como recursos que não equivalem à propriedade ou renda dos pais, mas que no futuro, sim, poderão garantir aos filhos que acumulem tal capital uma posição que seja valorizada e retribuída com um elevado nível de renda no mercado de trabalho. A acumulação de capital cultural pelos filhos depende da sua socialização em famílias que, por sua vez, tenham acumulado capital cultural, e que sejam capazes de transmitir às novas gerações determinados recursos e facilidades de acesso aos bens culturais e aos conhecimentos requeridos.

CONCLUSÕES

Na estrutura e desenvolvimento desta pesquisa tem sido essencial a tese de Pierre Bourdieu sobre o capital escolar e as relações entre gosto e educação. Assim como seu exercício de desnaturalizar as escolhas estéticas e outras preferências de bens culturais dos quais se rodeiam os indivíduos e grupos escolarizados da sociedade.

De modo similar, cumpriram uma função primordial as teses de Renato Ortiz sobre a “mundialização cultural” e a “cultura internacional popular”, e o conceito de “mediações” de Jesús Martín Barbero. Sobre este último, têm sido também valiosos os textos de Guillermo Orozco com relação à televisão. Além disto, devem ser citados como instigadores deste trabalho, Jesús e Guillermo, e também Valerio Fuenzalida, Jorge Huergo, Tânia Porto e David Buckingham, pelo empenho constante em fazer propostas que cruzem os campos da comunicação e da educação²³⁴.

Por estar vinculadas ao campo educativo, as questões propostas por Jesús Martín Barbero situaram-se na reflexão que articula audiências, educação e política. Devem-se sublinhar sua insistência em não perder de vista que a informação tem se tornado a “matéria prima” dos processos de produção e reprodução -tanto do conhecimento como do capital econômico- e seu argumento sobre como as tele tecnologias voltam a vincular a razão e o sensível: são duas premissas que atravessam do começo ao fim este estudo.

Nesta síntese final, assim serão os procedimentos: de início, terá lugar uma retomada das descobertas do trabalho de campo; na sequência, uma exposição sucinta dos

²³⁴ Já se assinalaram em várias partes do texto que a categoria de “mediações” tem sido recentemente re-examinada por leitores qualificados da obra de Jesús Martín Barbero, pesquisadores que trabalham na América do Sul, cujas reflexões apareceram na revista **Anthropos n 219**. Jesús Martín Barbero, *Comunicación y culturas en América Latina*. Barcelona, 2008.

debates teóricos que têm lançado luzes para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim houve uma inversão deliberada da ordem do “corpo” do texto. No entanto, as preocupações conceituais e a realidade empírica sempre se entrelaçam, e assim aparecem interligadas ao longo do texto da tese. No final das conclusões -ao falar de socialização política e projetos pedagógicos- estão inter-relacionadas algumas das preocupações conceituais com outras suscitadas pelas singularidades da realidade colombiana.

DESCOBERTAS DO TRABALHO DE CAMPO

As diferentes representações revelam os rasgos dos distintos grupos sociais

As representações sociais mais generalizadas da guerra, comuns a todos os grupos de crianças, equivalem a imagens tipo “flash” que mostram sujeitos nas ações de “agredir” ou “matar”. Tal representação foi expressa por todos os grupos participantes na pesquisa e pode originar-se nas imagens típicas de vários gêneros audiovisuais, desde os videogames até os filmes, incluindo-se também os telejornais sobre o conflito armado colombiano. Estas visões, possivelmente derivadas da estética televisiva, amiúde substituem os enunciados analíticos sobre o fenômeno da guerra. Os relatos gráficos sobre os combatentes, camuflados entre as folhagens, ou em qualquer outra cena parecida, substituem as explicações sobre as causas do conflito e não têm referentes históricos. Assemelham-se às sequências de luta-ação-perseguição das séries de aventuras ou de guerras, e também às narrativas dos jornais dos canais comerciais colombianos, carentes de análises. No entanto, é preciso estabelecer uma diferença radical: as crianças das cidades têm construído suas representações sobre a guerra influenciadas pela TV, enquanto que as da zona rural, por experiência pessoal, direta. No pequeno vilarejo de afro-descendentes chamado Zaragoza, próximo à Costa Pacífica colombiana, a guerra está acontecendo no território onde as crianças moram. No caso da comunidade Guambiana na Cordilheira Central, os ataques ocorrem nas áreas próximas.

A segunda representação da guerra compartilhada por todos os grupos se refere aos “atores” do conflito: as figuras visíveis de soldados do exército, guerrilheiros e paramilitares. No entanto, nenhum dos grupos de crianças estabelece diferenças claras entre os diversos tipos de atores armados. A percepção deles reduz-se a um enfrentamento entre “bons” e “ruins”, figuras também sem história, caracterização que se repete com maior frequência quanto menor for o capital escolar. Em todos os grupos, exceto o indígena, predomina a caracterização da guerrilha como antagonista perverso, representação construída pelos discursos dos meios de comunicação e também pelas conversações cotidianas, pois o conflito armado já faz parte do repertório de temas sobre que os colombianos dialogam frequentemente. Tanto “guerrilha” como “exército” são representações oferecidas reiteradamente pelo sistema midiático, mas também internalizadas pelos grupos sociais e nomeadas nos intercâmbios linguísticos diariamente.

Em contraste, os paramilitares como atores com características especiais, no conflito armado colombiano, não são destacados nos discursos das crianças. São figuras difusas, o que é explicável em grande medida pela pouca visibilidade dos relatos midiáticos sobre estas organizações e seus crimes na fase 1 do trabalho de campo (2004 e 2005). Somente devido ao escândalo da “parapolítica”, acontece a revelação dos vínculos de políticos com paramilitares; a partir de 2006 os juízos acerca destes viraram objeto de atenção dos telejornais. A televisão não teve o complemento da informação detalhada e rigorosa sobre os delitos cometidos, nem sobre o desenvolvimento e falhas dos processos judiciais contra os paramilitares, já que o sistema jurídico tem deixado prescrever e arquivado em numerosas ocasiões²³⁵.

²³⁵ Com relação a isto, pode-se ler a carta do sacerdote Javier Giraldo para a Fiscalía Colombiana de 19 de março de 2009, objeção moral e ética, em www.javiergiraldo.org

A seguir, aparecem as variações que demonstra cada grupo em sua representação social da guerra. Sintetiza-se em uma oração a ideia predominante em cada caso, assinalando se trata-se de um grupo caracterizado por capital escolar restrito (CER) ou ampliado (CEA), prossegue-se:

Afro-descendentes rurais CER: *A guerra é aqui.*

Povo indígena guambiano CER: *A guerra está perto.*

Afro-descendentes urbanos Cali CER: *A guerra acontece no bairro.*

Setores populares de Bogotá CER: *A guerra é ruim.*

Setores médio-altos de Cali Grupo1 CEA: *A guerra é contada pela cultura escolar.*

Setores médio-altos de Cali Grupo 2 CEA: *A guerra é indesejável.*

Já se esclareceu que, para as crianças habitantes do pequeno povoado de afro-descendentes próximo à Costa Pacífica, a guerra está acontecendo lá onde moram. Eles e elas têm percepções nítidas e irrefutáveis sobre a realidade do conflito armado, o qual contrasta com a escassa informação que possui uma grande proporção de crianças de maior capital escolar das cidades e para as quais a guerra acontece na tela da televisão. Para as crianças do povo indígena guambiano, situado nas montanhas, a guerra ocorre perto de sua reserva, em territórios vizinhos e assim o percebem claramente, apesar de que não têm presenciado combates nem as consequências imediatas destes. Paradoxalmente, as crianças guambianas mencionam guerras que estão acontecendo em outros países ou que envolvem outras nações, como os Estados Unidos, o que afirmam ter visto na televisão. Isto parece absurdo porque o conflito armado colombiano tem implicado consequências funestas para vários povos indígenas na Colômbia, causando assassinatos, massacres e também migrações coletivas de seus próprios territórios. Mas as crianças guambianas participantes neste estudo não parecem informadas sobre as formas como a guerra afeta o conjunto dos povos indígenas na Colômbia.

As crianças rurais de Zaragoza e Guambía, mesmo tendo uma vivência direta da

guerra, equivalente a um tipo específico de conhecimento sobre ela, não possuem a informação e os elementos de juízo necessários para compreender o fenômeno do conflito armado colombiano, nem para avaliar sua complexidade, causas e consequências. Não obstante, as crianças do campo têm um conhecimento -baseado em sua experiência- sobre o estado do país, e se veem afetadas pelas condições sociais que a guerra gera; conhecimento que não construíram e não estão na capacidade de intuir as crianças cidadinas, por sua condição de distância geográfica dos lugares do conflito armado.

Com relação aos setores populares urbanos, no caso das crianças afro-descendentes de Cali “a guerra acontece no próprio bairro” e é identificada com conflitos em sua vizinhança: associam-na a vários tipos de delitos como estupros ou homicídios, que implicam a intervenção da polícia. Em afinidade com o anterior, percebem-na como uma ocupação semelhante a qualquer outra: “ser guerrilheiro” ou “trabalhar atirando”. De tal forma que o conflito armado equipara-se confusamente com a delinquência comum. É preciso notar aqui que, em todos os grupos de setores populares –urbanos e rurais- ao mesmo tempo que entendem “a guerra” como conflito no qual se utilizam as armas, registrou-se a representação social como problemas interpessoais ou brigas entre indivíduos na vida cotidiana da família ou do bairro. Confunde-se um fato político com desentendimentos privados.

Outra representação adicional identificada nos setores populares urbanos consiste em associar “a guerra” com uma variedade de jogos inventados por eles e que simulam lutas ou brigas às vezes utilizando objetos comuns como se fossem armas, como um pau ou um revólver improvisado com papelão. Parecem ocorrer frequentemente brigas interpessoais nestes setores, devido à enorme espontaneidade com que reproduziram tais episódios durante as oficinas - com expressões agressivas, gestos e relatos. Em contraste, no caso das crianças rurais por cujo território circulam os diferentes exércitos e onde os combates ocorrem nos lugares próximos à população, as crianças participantes não mencionaram simulados da guerra em seus repertórios de jogos apesar de que isso não signifique que não os pratiquem na vida cotidiana.

É preciso esclarecer que, nos casos das crianças de setores populares de Bogotá -a capital do país- e Cali, -a terceira maior cidade em termos de população e orçamento público- o capital escolar acumulado não é equivalente. As famílias do segundo grupo, afro-descendentes, por sua história de discriminação étnica, têm relação mais recente com a escolaridade. Além disso, suas condições educativas atuais são menos favoráveis com relação à infra-estrutura e aos recursos pedagógicos que as do colégio estatal de Bogotá. Na *comuna* onde está situado o colégio de Cali, povoada por *desplazados* afro-descendentes e outros grupos pobres do sul do país, a oferta de serviços educativos pelo Estado é precária e desigual em diferentes setores²³⁶.

Dos seis grupos da fase 1 do trabalho de campo (2004-2005), somente três emitiram juízos críticos sobre a guerra: o popular de capital escolar restrito de Bogotá, e os dois grupos de capital escolar ampliado de Cali. No de Bogotá, de capital escolar restrito (CER), predominou o juízo de que “a guerra é ruim”. Em contraste, nos grupos de capital escolar ampliado (CEA) de Cali, os enunciados que avaliaram os conflitos bélicos e suas consequências inconvenientes foram detalhados e complexos.

Com relação às evidências anteriores, também deve-se destacar que a fase 2 do trabalho de campo (2007-2008) igualmente mostrou uma “superioridade” relativa nas respostas das crianças de setores pobres de Bogotá sobre os chamados “fatos de atualidade”. Isso mostra, por um lado, que a socialização em uma cidade populosa estabelece uma mediação significativa com relação à compreensão da realidade social²³⁷. Além do que, comparar grupos de duas cidades grandes -Bogotá e Cali- sendo afro-descendentes os da segunda cidade citada, permite apreciar que a história de discriminação dos afro-colombianos se traduz em indicadores concretos de desigualdade, não somente

²³⁶ O termo “comuna” designa cada uma das 21 áreas em que administrativamente se divide o município de Cali.

²³⁷ Isto foi abordado no Capítulo 3.

sobre o capital escolar acumulado, mas também em suas habilidades para avaliar os contextos -local e nacional- nos quais estão situados.

Para terminar esta retomada sobre as representações sociais da guerra, construídas por cada grupo, lembro que os dois grupos de setores médio-altos de Cali comportaram-se de formas muito diferenciadas. As crianças do denominado “Grupo 1,” pertencentes às famílias de antigo vínculo com a cultura erudita, associaram a guerra com o que tinham lido nos textos escolares ou visto através do cinema e da televisão, incluindo canais especializados que transmitem documentários históricos. Foi também o único que não tinha uma percepção clara da guerra na Colômbia: as crianças não estavam muito seguras de que houvesse um conflito armado interno. Além disso, durante as seções de oficinas e as entrevistas, perguntaram de forma explícita o que eram os “paramilitares,” mostrando que não estavam familiarizadas com este termo. Em contraste, as crianças do “Grupo 2” também de capital escolar ampliado, mas de famílias vinculadas a profissões administrativas e técnicas e a posições de decisão no governo local e nacional, demonstraram uma percepção nítida sobre a guerra colombiana e expressaram juízos precisos sobre as confrontações armadas e sua rejeição às consequências destas.

Assim como se identificaram representações sociais diferenciadas da guerra, igualmente se registraram representações variadas dos governantes, e diferentes percepções dos *desplazados*. Também foram descritos discursos e imagens veiculados pelos meios de comunicação e que “se fixam” na memória das crianças e são reproduzidos em suas falas, nas ideias que têm sobre o que as rodeia, em suas relações com outras pessoas e em suas brincadeiras. Já foram apresentados alguns exemplos que permitem identificar e analisar a influência que têm os meios de comunicação em suas representações.

Além da mediação exercida pela mídia, este estudo examina outras mediações que intervêm na construção da realidade pelas crianças. Elas contribuem para dar determinada forma tanto à percepção da realidade como às interpretações dos textos e mensagens dos meios e estão interligadas ao fato das crianças pertencerem à determinada classe social ou a

uma etnia; assumirem uma particular identidade de gênero; terem acumulado determinado capital escolar; serem influenciadas por alguma ideologia familiar; estarem situadas em certa localização geográfica e morarem na cidade ou no campo. Estabelecer relações entre as descobertas apresentadas nos dois últimos capítulos permite identificar que os diferentes graus de capital escolar e as outras mediações que têm sido rastreadas correspondem às representações sociais diferenciadas, construídas pelas crianças dos grupos estudados.

Para capitais escolares diferentes equivalem consumos diferenciados de mídia

Examinar a relação das crianças com os gêneros informativos lança luzes sobre como ocorrem e como são certos processos de distribuição do conhecimento social através da mídia. Com relação aos temas noticiosos com os quais as crianças participantes no estudo estão familiarizadas, documentou-se que o primeiro tópico sobre o qual estão informadas é a guerra. O segundo é a “cultura internacional popular” que incorpora cantores e esportistas, “top models”, “reality shows” e pilotos de Fórmula 1, imagens colocadas em circulação pela TV em seus segmentos de telenovelas ou esporte e pela publicidade. Inclusive alguns políticos, como é o caso de Hugo Chavez, são vistos como vedetes e passam a ocupar um território próximo ao das figuras populares do mundo “light”.

As crianças de capital escolar ampliado demonstram maior “familiaridade” com os jornais e um nível aceitável de informação sobre os “temas da atualidade” apesar de que não ligam a televisão para assistir ao jornal, mas o veem quando os adultos assistem. Que uma criança goste de jornal é exceção e não regra. Nem as crianças de setores sociais altos de capital cultural ampliado, nem as de setores pobres de capital cultural restrito os escolhem voluntariamente. A diferença é que, nas famílias de capital cultural ampliado, a prática de adultos assistirem a jornais é mais frequente. Não obstante, o que neste caso conta não é tanto a tele audiência mas como os mais velhos do grupo familiar que se interessam por certos assuntos, comentam, dialogam e expressam seus juízos sobre eles.

Neste parágrafo apresentam-se as percepções sobre os jornais expressas pelas crianças de setores populares: declaram abertamente que não gostam de jornais porque são “chatos”, “muito longos” e “repetitivos” e porque não lhes agradam as notícias sobre desastres e massacres, por exemplo, que lhes causam tristeza. Produz-se então uma separação do jornal em uma outra categoria, diferenciada radicalmente dos gêneros televisivos que trazem prazer. Como contraste, é importante salientar, no entanto, que todos os grupos urbanos, até o de Puerto Tejada, pequeno município de afro-descendentes pobres, têm declarado explicitamente que “é preciso estar informado”. Ou seja, que a informação se reveste de um valor reconhecido socialmente mesmo por crianças que não a possuem.

Todos os grupos populares expressam favoritismo pela seção de esportes. E, paradoxalmente, após terem expressado a tristeza que causam as notícias negativas, manifestam interesse pelas notas sobre desastres. Talvez pelo sensacionalismo que os relatos e imagens televisivas conseguem das catástrofes, mas também devido à possibilidade de se verem afetados. O fato de que uma notícia tenha relação com algum aspecto de suas vidas ou com a infância é um incentivo importante para as crianças. Ou seja, “o grau de implicação” é pertinente para elas. Além disso, em menor proporção, mas não deixa de ser significativo, as crianças de setores populares valorizam a possibilidade de aprender algo do jornal, em alguns casos relacionado com seu comportamento ou com sua vida cotidiana e em outros, com a prevenção de riscos em sua própria localidade. Os escolares de Bogotá voltam a marcar uma diferença ao demonstrarem interesse pelas notícias internacionais.

O presente segmento limita-se aos hábitos de audiência ao jornal televisivo no lar. Como já dito, algumas crianças assistem aos jornais sem atenção concentrada nos casos em que os adultos de seu grupo familiar os veem. Esta constatação relaciona-se com um tópico já identificado como importante, o da influência dos adultos nos processos de construção social da realidade dos menores de 7 a 12 anos. Além da tele audiência compartilhada, é pertinente considerar como importante as conversas que se produzem antes, durante e

depois de assistir à televisão, não importando se a criança a veja sozinha ou acompanhada dos adultos. As crianças de setor médio-alto de capital cultural ampliado citam os seus pais como fontes de informação mais do que a televisão, em contraste com outros grupos nos quais as crianças não mencionaram em primeiro lugar seu pai e sua mãe. Aos elementos anteriores, acrescente-se que o consumo de meios de comunicação nos diferentes grupos varia radicalmente, já que as preferências por programas são bastante diferenciadas e guardam estreita relação com o grau de capital escolar acumulado por cada criança e com o consumo de bens materiais e culturais que cada família oferece. Os desenhos animados, as telenovelas, as séries e filmes de ação que causam deleite às maiorias nos setores populares fazem com que a televisão que eles veem seja uma “agência” com efeitos limitados quanto aos aprendizados que podem desenvolver e aos tipos de informação que recebem.

Os grupos urbanos de capital escolar ampliado sempre mencionam os jornais de circulação nacional e outros impressos e os grupos de capital escolar restrito referem-se quase unicamente à televisão e ao rádio²³⁸. As crianças de setores pobres têm mencionado o jornal popular local, **El caleño** e **Q’hubo**. Sobre este ponto do consumo de meios de comunicação é necessário destacar que as famílias de capital cultural ampliado oferecem a seus filhos um leque maior de bens culturais e também regulam o tempo frente à televisão e o tipo de programas que permitem ou não a seus filhos. O que depende do grau de violência em alguns casos ou do valor educativo que dão a determinados gêneros e não a outros como a telenovela, por exemplo, que é objeto de desprezo nos grupos médio-altos de capital escolar ampliado. A disponibilidade de jornais e revistas nos lares de capital escolar

²³⁸ Já se tem assinalado que em Guambía nem todos os lares têm televisão, e que em Zaragoza não havia sinal de TV aberta por 2 anos durante a fase 1 de trabalho de campo, 2004-2005. As crianças assistiam ao material audiovisual por intermédio de uma família inscrita a um serviço por satélite, e também por meio de um aparelho reproduzidor de VHS que utilizavam em projeções coletivas. Além disso, pela proximidade ao Porto de Buenaventura e a Cali, ocasionalmente as crianças tinham acesso às transmissões da televisão aberta, nos casos das crianças viajarem até estas cidades.

ampliado é um ponto importante, pois se as crianças não leem notícias regularmente é possível que participem parcialmente nas práticas de leitura dos jornais pelos adultos. Assim mesmo, têm a opção de ocasionalmente recorrer ao jornal e aos impressos como fontes de informação alternativas ou complementares da televisão. Outra opção que deve ser considerada contemporaneamente é a consulta de informação via Internet, mas esta prática não foi questionada de forma deliberada no estudo e somente surgiu esporadicamente nas intervenções entre as crianças de setores médio-altos de capital escolar ampliado.

As crianças rurais que estão mais próximas geograficamente dos combates e episódios do conflito demonstraram maior interesse pelas notícias sobre a guerra. Isso ficou comprovado durante o trabalho de campo na comunidade guambiana. É importante salientar também que as crianças de Puerto Tejada, o pequeno município de 45.000 habitantes afro-descendentes pobres, a meia hora de Cali, por uma estrada alternativa à internacional que conecta a Colômbia com o Equador, mostraram interesse pelas notas informativas sobre o conflito armado. Mas as oficinas e diálogos evidenciaram que essas crianças não estabeleciam diferença entre os combatentes da guerra e outros tipos de enfrentamentos armados causados por delinquentes nas cidades. A origem da confusão pode estar relacionada ao fato de que as crianças habitam uma área onde há alta incidência da delinquência comum e conseqüentemente de episódios de agressão interpessoal com uso de armas. A confusão entre “guerra”, “delinquência comum” e “conflitos interpessoais” aparece frequentemente nos diálogos com as crianças de setores populares.

Em síntese, a maioria das crianças entrevistadas nas fases 1 e 2 não assistem aos jornais com frequência. Não obstante a maior ou menor regularidade com que eles e elas assistem, a ocorrência parece estar determinada pelo capital escolar e pelo nível socioeconômico mas também pelo lugar onde moram (urbano ou rural). As crianças de Bogotá, mesmo sendo de setores pobres e de capital escolar restrito, apresentam uma maior exposição aos gêneros informativos se comparadas com as outras crianças de setores populares de Puerto Tejada, o município pequeno próximo de Cali com os do povoado de

Zaragoza próximo ao Pacífico ou com as crianças do povo indígena de Guambía. Isto se deriva, em parte, da maior disponibilidade de oferta de canais de TV aberta nas cidades grandes, principalmente da existência de vários canais locais em Bogotá, os quais foram mencionados pelas crianças. A maior oferta de canais nas cidades, para todos os setores sociais, incluindo os de cabo, explica-se pela variedade de serviços e preços de televisão paga, ainda as chamadas “piratas” ou ilegais.

Com relação ao problema do gênero, não se identificaram diferenças nas representações sociais entre meninos e meninas comparadas, apesar de que isto não significa que não se produzam. As diferenças reveladas durante o trabalho de campo relacionam-se com os usos do tempo livre e os consumos midiáticos, como foi mostrado no capítulo final. Quanto maior o capital escolar, os gostos das crianças tendem a igualar-se no que diz respeito aos programas de TV. Nos setores populares, as crianças -mulheres e homens- revelam uma marcada preferência pelas telenovelas. Sobre os prestígios simbólicos outorgados pela competência para a tecnologia, fica assinalado que amiúde estão associados a noções de masculinidade.

De novo, o problema dos “efeitos”

A ascendência dos meios massivos, em especial da televisão, sobre algumas ideias que as crianças têm sobre a realidade, e sobre certas imagens que se formam, tem sido rastreada assinalando as palavras que eles e elas empregam para comunicar suas representações e também aprofundando sua compreensão de determinado fato ou processo através de diálogos. Nesse sentido, poderíamos dizer que é indiscutível a influência dos meios de comunicação e que podemos identificá-la, nomeá-la, ou simplesmente fazer alusão a ela.

Contudo, é importante considerar que este estudo possibilitou formular algumas precisões, no sentido de revisar com maior detalhe as formas como “a influência” se origina e se expressa. Em primeiro lugar, é pertinente reiterar que quanto menor for o capital

escolar de uma criança e de seu grupo familiar, maior parece ser sua disposição para acolher os significados hegemônicos dos meios e incorporá-los em sua percepção da realidade, pois tais significados não entram em debate ou comparação com outros significados -diferentes ou opostos- legitimados e utilizados frequentemente em seu âmbito cotidiano. Os grupos de capital escolar restrito não têm disponíveis outras fontes de informação alternativas que lhes permitam o confronto entre discursos e relatos midiáticos.

Surge na sequência o tema fundamental que se tornou proeminente no decorrer deste estudo e é o da conversação, ou “os intercâmbios linguísticos”, como os chamou Bourdieu. Foi expresso desde a “Apresentação” que Gabriel Tarde -já em 1899- advertia que a eficácia dos jornais não consistia em uma operação de “efeito” direto texto-leitor mas que dependia dos diálogos que as leituras desencadeiam no seio de sua comunidade. As crianças que esta pesquisa envolveu, na faixa de 7 a 12 anos, estão muito influenciadas ainda pelos interesses, valores e ideias sobre o mundo que têm os adultos do seu entorno. É então o grupo familiar o que tem maior ascendência sobre as crenças e modos de interpretação da realidade dentro dos quais são socializados os menores. Com relação a isso, é preciso situar o caso particular das crianças indígenas, que, em suas conversas, mencionam “a comunidade” e aludem a este coletivo mais além do grupo familiar como fonte e por sua vez sancionador do que sabem ou do que pensam. Para que os meios atualizem seu potencial instrutivo ou formativo devem ocorrer processos de comunicação intersubjetiva: conversas e interações entre crianças e adultos, ou entre os pares em idade. A informação reunida e analisada sugere que é menor a influência dos meios quanto maior for a “mediação” dos pais ou adultos que rodeiam a criança e do sistema escolar.

No caso das crianças de capital escolar ampliado, a informação da maioria dos meios comerciais, apesar de ser esquemática e deficiente, entra em um processo de intertextualidade com o que dialogam e aprendem com os adultos e em sua instituição educativa. De tal modo que o mínimo que oferece o sistema convencional de meios de comunicação cruza-se com outros conhecimentos ou textos e acontecem re-elaborações mais complexas do que as que a mídia oferece-lhes. Além disso, já foi assinalado que o

consumo de meios de cada grupo sócio-cultural não é igual.

Apesar dos pais de qualquer grupo de capital escolar restrito contribuírem para moldar as percepções de suas crianças sobre, por exemplo, os perigos da rua, os seres sobrenaturais nos quais acreditam ou o abandono a que se sentem submetidos por parte do Estado, devem ser levados em consideração e situados em uma categoria diferenciada de “intercâmbio linguístico” e também de “influência” os processos derivados do que as famílias de capital escolar e cultural ampliados conversam. Estes procedimentos racionais e argumentativos, fundamentados em processos de documentação dos pais e mães sobre a realidade, ampliam e revigoram a capacidade analítica das crianças para refletirem sobre os contextos local, nacional ou mundial, e provavelmente contribuem para as crianças avaliarem os acontecimentos de forma mais complexa.

Nos parágrafos precedentes, falou-se de capital escolar e não de capital econômico. Constatase que na sociedade colombiana, caracterizada por grandes desigualdades sociais, famílias de um mesmo estrato social, de rendas similares, cujos filhos vão às mesmas escolas, amiúde não são equivalentes em termos de capital escolar e cultural acumulado. A aquisição de um maior capital escolar não corresponde necessariamente aos ideais e práticas das famílias economicamente superiores. É um patrimônio das famílias que têm relação com a cultura letrada, em alguns casos desde gerações precedentes. De maneira equivalente o capital escolar aumenta-se nas famílias de setores populares que assumem a educação como um valor e como um ideal, seja pelo prestígio simbólico que pode outorgar-lhes ou pelo potencial de mobilidade social, seja por sua relevância na participação política presente e futura de seus filhos, ou mesmo pelo desfrute que os bens culturais podem propiciar às crianças desde cedo.

Assim, no decurso do estudo puderam ser identificados casos de filhos de profissionais de famílias de setores médio-altos com as melhores competências de leitura e escrita, excelentes conhecimentos e capacidade analítica dos fatos da atualidade, em comparação com o conjunto das crianças entrevistadas e participantes nas oficinas. Mas assim mesmo, similares condições demonstraram tanto um menino afro-colombiano do

pequeno povoado de Zaragoza próximo da Costa Pacífica, uma menina afro-colombiana urbana residente em um bairro popular de Cali, e um menino indígena da etnia guambiana. Apesar dos três casos citados, a situação predominante é de que uma alta proporção de famílias de melhor poder aquisitivo garantam que seus filhos alcancem maiores níveis de escolaridade e as exceções melhor confirmam a regra. O que se quer salientar é que não se pode estabelecer uma equivalência genérica entre a classe social alta e maior capital escolar. Isso levou à necessidade de reexaminar e fazer precisões dentro da categoria de “classe social” pois para este estudo, sua definição com base na renda teve que ser reexaminada para incluir o elemento de “relação da família com a cultura letrada e a escola”, já que este fator determina especificidades dentro dos conjuntos de pessoas categorizadas como “classe social alta”, “media” ou “baixa”.

De modo semelhante, a existência de grupos étnicos diferenciados tanto entre si, como entre eles e a chamada “sociedade maior”, faz necessário atender às particularidades de cada um, não somente com relação a suas características culturais, mas em termos de suas condições históricas de existência, sua localização na estrutura econômica, no intrincado político da sociedade colombiana e nos tipos de relação que têm tecido e sustentam hoje com o Estado.

Os seguintes enunciados sintetizam o que foi exposto até aqui:

- ❖ Os consumos de meios de comunicação são diferenciados e uma das principais “mediações” que intervêm nestes consumos é o capital escolar.
- ❖ Os consumos diferenciados desses meios incluem diferenças nas práticas de assistir aos jornais televisivos e nas relações das crianças com os gêneros informativos.
- ❖ Os setores pobres da sociedade consomem majoritariamente a “cultura internacional popular”, o que marca diferenças no tipo de conhecimentos e nas competências intelectuais que adquirem.
- ❖ A televisão e outros meios não têm eficiência por si só; requerem processos de intercâmbio linguístico (com os adultos ou com os pares em idade) para

exercerem sua influência na percepção da realidade ou na construção de conhecimentos pelas meninas e pelos meninos.

- ❖ As tecnologias da comunicação e a informação gozam de prestígio simbólico entre os menores e entre os adultos. A disponibilidade delas é hoje tanto um insumo para as competências que a escola e o mercado de trabalho exigem, como outro elemento de distinção social. As camadas pobres das novas gerações substituem as artes “cultas” pelas tecnologias, e as vinculam a processos de criatividade e de expressão pessoal e coletiva.
- ❖ Os grupos de crianças indígenas e afro-colombianas mostram particularidades em suas interpretações da realidade e evidenciam as consequências da exclusão social e a discriminação a qual têm sido submetidas.

No contexto colombiano de diferenciação social os setores de renda alta têm maiores oportunidades de acesso à educação de qualidade. No entanto, a acumulação de maior capital escolar não corresponde a maior capital econômico. Obedece à história familiar de relação com a cultura erudita, assim como também a um conjunto de condições favoráveis que os pais fazem disponíveis para seus filhos, como o propósito de procurar as competências que o sistema escolar exige, e também a titulação.

As inferências derivadas do exame dos fatos apresentados nos dois capítulos finais - as representações sociais construídas pelas crianças, as suas diferenciações com relação ao capital escolar acumulado, o tipo de meios de comunicação, programas e textos com os quais cada grupo de crianças relaciona-se cotidianamente e os intercâmbios linguísticos com os adultos- interessam aqui em função da pergunta sobre como são os processos de socialização política das novas gerações, aspecto que será retomado mais adiante.

A questão da violência

Foi necessário vincular as preocupações sobre a percepção da guerra a uma reflexão sobre como as crianças entram em contato com situações de violência através dos diferentes tipos de programas, filmes ou materiais de Internet que consomem e dos jogos de vídeos e identificar elementos -significados, sensações, valores- que configurem os modos como eles e elas “respondem” a determinados textos midiáticos que recriam situações de guerra, luta ou conflitos nos quais são utilizadas a agressão física e as armas²³⁹.

Ao perguntar-lhes explicitamente em que programas ou textos inteiravam-se sobre o tema da guerra, a maioria das crianças de capital escolar ampliado e de capital escolar restrito -urbanos- assinalaram em primeiro termo os jornais de televisão. As crianças rurais não coincidiram nesta apreciação. Isto se explica por sua menor exposição à televisão por causa da não disponibilidade de um aparelho receptor em cada moradia e pela interrupção do sinal da TV em um dos povoados, Zaragoza. Além disso, principalmente porque não precisam de assistir ao noticiário para saber que há uma guerra acontecendo perto de onde eles moram.

Os textos dos jornais podem então ser identificados como uma das origens da representação social da guerra como ‘morte-matanças’ em todos os grupos de crianças e sua associação ao “sequestro”²⁴⁰. Este último termo faz parte das agendas midiáticas diárias na Colômbia, é transmitido recorrentemente pela rádio e pela TV e configura o imaginário coletivo fortalecido pelas instituições de meios de comunicação que promoveram as gigantescas marchas anti-sequestro de 4 de fevereiro de 2008 em todo o país e pela grande publicidade que se tem dado às libertações de sequestrados na televisão.

²³⁹ Parte dos argumentos aqui apresentados se baseiam na “Entrevista sobre guerra-violência”: Para esta se selecionaram 4 meninos de cada Grupo, durante a Fase 1 (2004-2005).

²⁴⁰ As alusões ao sequestro não surgiram nas associações livres, mas nos diálogos com as crianças durante as oficinas.

Os videogames são nomeados pelas crianças como a segunda fonte de imagens sobre a guerra e situações de luta, e também têm menos disponibilidade deles nas áreas rurais. Já se apontou que um elemento semântico que as crianças associam com a guerra são as armas. Ao falarem dos jogos de vídeo, enumeram e nomeiam: bombas, metralhadoras, pistolas, minas, canhões, flechas, paus, fórmulas químicas ou “armas” simplesmente. “É preciso matar mais pessoas para poder ganhar” diz uma pequena do povo indígena guambiano. As crianças entendem que este é o princípio do jogo. Ao mesmo tempo, os videogames são reconhecidos como outra disputa entre “bons e ruins” que têm como arma uma complexa artilharia e o jogador ou jogadora identifica-se com o bando dos bons. Ganhar a guerra resume-se a “ser bom e exterminar os ruins”, ou como “salvar os bons”.

Os filmes são o terceiro texto midiático citado pelas crianças em referência à guerra; principalmente as crianças urbanas de capital escolar restrito. Há menções aos protagonistas das lutas -mulheres, homens- e expressam-nas por meio de orações descritivas: “arrebentou-o e saía sangue pelo nariz” e “chutam e batem”. Em suas intervenções, as crianças associam “atores” e “ações” com a descrição do que acontece. Ao falarem sobre os filmes, elaboram uma tentativa de explicação simples da origem da luta, suas causas ou antecedentes: “Os ruins queriam ficar de reis e não podiam, por isso tinha guerra”. Com relação a outros tipos de textos ou programas através dos quais as crianças entram em contato com situações de guerra, a alusão aos jornais impressos é mínima. Nos grupos de capital escolar ampliado urbano, mencionou-se a Internet: “Na internet, mostram imagens de pessoas afetadas pela guerra. Chegaram para meu pai por e-mail. Sim, para ele impressiona muito, manda para mim para que eu reflita sobre isso,” disse uma criança de Cali, de nível socioeconômico médio-alto.

Para a reflexão sobre a violência, é pertinente destacar que as crianças identificam os filmes transmitidos pela TV como textos que contêm episódios violentos, apesar de não mostrarem a guerra ou a delinquência, mas outra variedade de situações, como as brigas familiares ou as rivalidades nos relacionamentos. De forma similar, as crianças nomeiam as telenovelas como exemplos de ações e imagens violentas e relatam numerosas agressões

interpessoais que os programas deste gênero exibem. A oferta recorrente de episódios de violência na tela, cada dia, tem de ser associada aos variados conflitos interpessoais dentro da própria vizinhança que as crianças de setores populares presenciam ou nos quais se veem implicados, como já foi evidenciado durante as duas etapas deste estudo. Por mais que descartemos os juízos simplistas do tipo causa-efeito sobre os males que causam as cenas de violência audiovisuais, temos de nos perguntar sobre as consequências desta saturação de episódios de agressão -audiovisual e real- nas vidas das crianças dos grupos pobres da sociedade, para quem, aliás, as opções de lazer diferentes da televisão são muito limitadas. Isto também está relacionado à “naturalização” da violência fictícia das diferentes telas contemporâneas, da qual trataremos na sequência.

No caso dos jornais, o sentimento predominante entre as crianças, conforme seus depoimentos, é que produzem “tristeza” equivalente à dor que sentem pelo sofrimento ou a morte de outros. Entre os entrevistados de capital escolar restrito rurais expressa-se também temor porque eles mesmos podem ser objeto de agressão. “...que também vão matar a gente” diz uma menina do pequeno povoado de Zaragoza, situado em uma zona de combates. Em todos os setores sociais, diferencia-se a morte que é “de verdade” nos jornais e as situações fictícias dos filmes ou dos jogos em que as pessoas “são somente bonecos”. Um menino de capital escolar ampliado de Cali expressa que ele gosta: “ de ver explorar aos Tedis e olhar o algodão lambuzado de sangue na cara”. O fato de diferenciar “ficção” de “verdade” faz com que as crianças experimentem a banalização e a insensibilidade diante do sofrimento alheio. Isto parece ser uma consequência da indústria cultural, a qual oferece certos produtos que podem ser situados em uma espécie de “gaveta do não real” e diante de tal qualificação, o usuário desses textos e jogos distancia-se emocionalmente dos acontecimentos da telinha e se anestesia. Isto pode parecer tranquilizador, e nos permite entender que as crianças não sancionam atos violentos que não estão acontecendo na vida real.

No entanto, é preciso submeter a uma análise a naturalização de muitas formas de crueldade que oferecem os múltiplos textos audiovisuais, paradoxalmente associados à ideia de “entretenimento”, mas que fazem da atrocidade uma experiência que o mercado

vende, dentro da qual as crianças são socializadas desde cedo. Juntam-se aqui então as preocupações sobre a naturalização de diversas formas de violência audiovisual, com outras próximas, sobre os signos e valores culturais com os quais gesta-se a socialização das crianças hoje. No pequeno povoado de Zaragoza, próximo ao Litoral Pacífico da Colômbia e zona de afro-descendentes, a coleção audiovisual da única família que tinha um aparato reprodutor de vídeo com o qual fazia projeções para toda a comunidade era um pequeno conjunto “made in Hollywood” de narrativas violentas convencionais: ação, detetives, artes marciais e filmes de terror para os espectadores pequenos e adultos.

O grau de implicação é outro fator que, no caso dos espectadores infantis, marca a diferença entre sentir ou não. Uma criança de capital escolar restrito de Cali diz que não sente nada ao ver a guerra “porque não é de minha família”. No entanto, o jornal amiúde apresenta determinadas situações nas quais as crianças podem perceber que o que está acontecendo as afeta. Assim uma criança do povoado de Zaragoza, situada na via principal que comunica Cali com Buenaventura, porto sobre o Litoral Pacífico, declarou: “Gosto de saber o que acontece na estrada, porque a gente sabe qual carro capotou ou quem morreu, então a gente vai”. Na semana, quando eu estava escrevendo esta seção do texto, os guerrilheiros das FARC queimaram nesta via sete veículos de transporte de carga, situação que tem sido relativamente frequente, e à qual as crianças de Zaragoza têm se referido em suas conversas.

No caso dos videogames com os quais as crianças se envolvem diante das situações da guerra ou de luta, os sentimentos suscitados por estes produtos são emoção, diversão e gosto. A resposta emotiva é positiva dependendo de que triunfe o bem sobre o mal: “Não me dá medo nem lástima porque são ruins” diz uma criança guambiana. A interatividade é muito apreciada: “É legal. É como está no filme, mas sendo um personagem”, afirma uma criança de capital escolar ampliado de Cali.

Os comportamentos e emoções citados aqui são pertinentes para examinar como se produzem os processos de socialização política das crianças. A percepção que tem cada indivíduo de seu lugar na sociedade e das relações que o vinculam aos seres que o rodeiam é um elemento essencial para sua compreensão da política, assim como também sua capacidade de comover-se com a dor de outras pessoas. Tomás Eloy Martínez, quando diante das condições sócio-históricas da Argentina dos anos 90, escreveu: “Necesitamos un presidente que ame a la patria más que a sí mismo”. Sustentou seu princípio de que a compaixão tem vigência, referindo-se não à compaixão religiosa mas à literal do dicionário: “Sentir con profundidad el padecimiento de los otros y esforzarse por aliviarlo”²⁴¹. Será retomada, no final, a questão da socialização política.

A ARTICULAÇÃO DAS TEORIAS

Categorias e argumentos dos clássicos da Sociologia

As teses de Émile Durkheim e Marcel Mauss sobre “representações coletivas” ocuparam-se do processo que consiste em que as sociedades constroem classificações do real e tais construções são indispensáveis para a estruturação de uma sociedade. Seus argumentos foram estudados e relacionados com os trabalhos sobre a categoria de “representação social”, desenvolvidos por vários psicólogos sociais europeus a partir dos anos 60. Neste estudo, foram utilizadas algumas das metodologias propostas por estes últimos para a indagação empírica.

Já foi dito aqui que apesar de Max Weber configurar uma tradição sociológica diferente, seu postulado sobre a importância dos significados para a consolidação do ordenamento social também constitui um componente essencial para este estudo, o qual se ocupa dos sentidos que os indivíduos e grupos legitimam. Embora seja através da leitura de

²⁴¹ Em “Carta abierta al nuevo presidente”, texto periodístico publicado no livro **El sueño argentino**, Buenos Aires: Planeta, 1999.

Alfred Schütz que se identificou a relevância da “intersubjetividade” para este trabalho, foi com a ajuda do ensaio de Gabriel Tarde -“La conversation”- que se encontraram “pistas” definidas sobre como é gerada a influência dos meios na interpretação das mensagens e textos. Também Peter Berger e Thomas Luckmann contribuíram para a reflexão sobre as construções diferenciadas de conhecimento que cada colectividade faz, processo que nesta pesquisa se revelou através da comparação das distintas representações sociais expressadas pelos vários grupos de crianças participantes no trabalho empírico.

Os meios audiovisuais não são apenas meios de produção da realidade mas também dispositivos de organização social da memória, como mostra Peter Burke (2001). Graças ao cinema, e atualmente aos múltiplos tipos de telas, milhões de pessoas lembram acontecimentos que não têm presenciado. A mídia escolhe o que lembraremos no futuro, cada vez mais globalizadamente. Para a reflexão sobre a memória este estudo se utiliza das sugestivas análises de Maurice Halbwachs. Têm sido inestimáveis para explorar os processos através dos quais os sujeitos formam suas lembranças, e até mesmo para indagar como percebem e entendem sua realidade atual. A memória é configurada segundo os marcos de significação do presente e determinados grupos sociais hegemônicos são os encarregados de fazer prevalecer certas lembranças e não outras. Cada sociedade requer construir sua memória para poder entender o presente e conceber seu futuro. A teoria de Halbwachs apresenta afinidade com as análises de Durkheim e Mauss sobre as representações, no entanto as percepções e a memória, segundo ele as definiu, equivalem a processos constituintes de uma determinada estrutura social. Em **La mémoire collective** lemos:

Comment une société, quelle qu'elle soit pourrait-elle exister, subsister, prendre conscience d'elle même si elle n'embrassait point d'un regard un ensemble d'événements présents et passés, si elle n'avait pas la faculté de remonter le cours du temps, et de repasser sans cesse sur les traces qu'elle a laissées d'elle-même? (1997, p.192).

Halbwachs relaciona a prática de lembrar com as noções de espaço e tempo. No entanto, sua tese fundamental é que a memória constrói-se coletivamente; não é um

processo individual, mas intersubjetivo. Ele incorpora o postulado de que participamos simultaneamente nas memórias de vários grupos. O ato de lembrar joga um papel na valoração da atuação social dos sujeitos e dos grupos. No caso do conflito armado interno na Colômbia, a sociedade já tem avaliado as condutas dos diferentes atores armados (exército, guerrilhas, paramilitares), tem construído percepções sobre os vários tipos de vítimas (não é imaginado de maneira igual um sequestrado do que um *desplazado*) e tem-se formado juízos acerca das ações do Estado, como os *falsos positivos*, denominação dada pelas forças armadas aos mais de dois mil jovens de famílias pobres assassinados pelo exército para fazê-los aparecerem como guerrilheiros mortos em combate. No jargão militar da Colômbia, um “positivo” significa a eliminação de uma pessoa considerada inimigo. Tais “positivos” foram premiados com ascensos, recompensas em dinheiro e férias. Os crimes de Estado parecem temas ásperos para crianças de ensino fundamental. Não obstante, os eventos citados já fazem parte da história recente. Porém é impossível ignorá-los, e precisam ser dialogados nas salas de aula. Hoje fala-se na memória como “dever social”²⁴². As minas antipessoais que ferem ou matam um grande número de crianças e os cerca de 11 mil meninos e meninas-soldado combatendo são assuntos que com certeza motivariam as crianças, nas diversas zonas geográficas da Colômbia, a imaginarem um país povoado por pessoas que abriguem a vida dos outros com palavras e obras ²⁴³.

²⁴² Sobre memória e responsabilidade social ver BERGALLI e RIVERA (2010). Sobre as execuções extrajudiciais na Colômbia um relatório da ONU preparado por Philip Alston y publicado em Maio de 2010 deu conta deste processo: <http://www.peaceobservatory.org/es>. Mas o tema já tinha sido publicitado pela imprensa, o rádio e a TV colombianos em 2008.

²⁴³ Na Colômbia, algumas ONG’s estabelecem este número em mais de 10 mil. Dados da Igreja Católica Colombiana indicam a existência de cerca de 6 mil: <http://www.pime.org.br/noticias2005/noticiasmundo8.htm>. Consultado em 01/10/2008.

Na perspectiva de imaginar, a teoria de Halbwachs não alude somente ao passado. Também faz com que alimentemos a esperança de que a memória nos ajudará a idear e dar forma ao futuro. Uma das qualidades com que sua obra -com a dupla eficácia de vincular passado e presente- tem contribuído para esta pesquisa é que possibilita orientar a reflexão sobre um horizonte de transformações culturais e sociais: que o estudo teórico e empírico sobre como diferentes grupos constituem suas visões da realidade, possa dar luzes para pensar mudanças nos sistemas de representação hegemônicos e, além disso, nas formas como os indivíduos e grupos se expressam e atuam na sociedade.

Reflexões relativas à relação entre os meios e os processos de conhecimento

A seguir, são sintetizados alguns argumentos teóricos, já apresentados, os quais têm abordado uma das questões centrais deste trabalho: como os sistemas de comunicações massivas e as tele tecnologias contribuem para modelar os processos de construção social da realidade. Segundo Muniz Sodré, ditos processos ocorrem dentro de uma “biosfera” configurada pelo mercado e a mídia, e fazem parte de um novo ethos hegemônico -forma específica de compreensão do sentido da existência- caracterizado pelos valores e o controle que o consumo instaura e legitima. Como escreveu Héctor Schmucler, “la crítica a las industrias culturales es la crítica a la sociedad en su conjunto”²⁴⁴.

Não obstante, é importante agora fazer algumas considerações, analisadas sob a preocupação pela política, em torno das formas -diferenciadas e desiguais- como os sujeitos e grupos participam tanto nos circuitos dos meios de comunicação como nos processos de dar forma à realidade e de agir nela. Apesar do pequeno grau de otimismo diante do sistema cultural do qual fazem parte os meios, nestas reflexões temos que conceder espaço ao

²⁴⁴ SCHMUCLER, Héctor. **Sociedad**. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 1, Buenos Aires, 1992. Texto publicado de novo em SCHMUCLER (1997, p.128).

reconhecimento de que, apesar da coerção que o circuito meios-mercado organiza de forma atrativa e ao despotismo que a estrutura do capitalismo em sua versão novíssima exerce sobre o sujeito, as atuações sociais no cenário do mercado são múltiplas e abrigam escolhas pessoais e coletivas, tanto no que diz respeito aos atos de consumir como aos valores simbólicos que se dão a determinados produtos, experiências ou serviços e inclusive às práticas que as corporações vendem em embalagens atraentes mediante a fascinação audiovisual. Além disso, cabe aqui focar algumas perguntas pertinentes, que permitam identificar as formas desiguais e variadas como os sujeitos e grupos têm acesso às indústrias culturais e aos meios de construção da realidade. Devem ser avaliadas as margens de oportunidades e de liberdade dentro das quais eles e elas podem agir em uma sociedade e ter alguma eficácia na transformação das representações e práticas hegemônicas.

Desde a infância, as relações entre o sujeito e a realidade são “mediadas” por objetos, sujeitos ou processos externos ao eu, conforme assinalado por Anthony Giddens, e a realidade não é aprendida somente pelos procedimentos cognitivos, mas também pelos emocionais. Nas sociedades contemporâneas, é central a experiência de “mediação” entre o sujeito e o mundo, exercida pelas tecnologias da comunicação e a informação e estas tecnologias são constitutivas tanto da ordem social como do campo cultural, sem caírem no determinismo sobre o qual alertou Raymond Williams, prevenindo-nos sobre não acreditar que cada nova invenção tecnológica é a causa da transformação da sociedade²⁴⁵.

A ubiquidade da imagem fotográfica e sua preponderância na percepção e a emoção têm sido destacadas por Susan Sontag, levando em consideração que ela incide no presente -a representação- mas também no passado -a lembrança²⁴⁶. Joshua Meyrowitz descreveu as

²⁴⁵ WILLIAMS, Raymond. **Television, technology and cultural form**. Nueva York: Schocken Books, 1975. Citado por Renato Ortiz em “Camino de la mediación”. En: **Revista Anthropos n 219** Barcelona, abril-junio 2008.

²⁴⁶ A tese de Susan Sontag pode incluir o leque de imagens audiovisuais, não obstante as

modificações nas noções de espaço e de tempo introduzidas pelas inovações nas tecnologias da comunicação humana: onde o sujeito está se relativiza com a presença da telefonia, do rádio, da TV, da Internet, etc. O “lugar físico” característico de um circuito comunicativo cara a cara perdeu centralidade e foi substituído pelo “campo presencial” que designa um conjunto de situações de comunicação nas quais os interlocutores não estão presentes. A reorganização do processo comunicativo cria novos modos de consciência, novos comportamentos e novos “ambientes sociais” que fazem possíveis formas inéditas de relação entre os indivíduos e os grupos. As crianças participantes nesta pesquisa têm realizado –em maior ou menor medida e desde cedo- a experiência da comunicação sem a co-presença física.

Mas a disponibilidade de meios no lar ou em seu contexto local e os usos dos diferentes tipos de meios e tecnologias comunicativas variam segundo a condição socioeconômica e a localização geográfica no campo ou na cidade como tem sido descrito e explicado nos capítulos 4 e 5. De tal forma que a “perda do sentido do lugar” não é uma experiência universal, como as análises provenientes da Europa e da América do Norte sugerem, mas constitui também um marcador das desigualdades sociais, da mesma forma que podem ser os usos múltiplos do telefone móvel. Tanto a programação de TV que consomem os diferentes grupos de crianças assim como seus capitais escolares e suas ações no contexto dos meios de comunicação e do mercado são diferenciados, de forma que o mapeamento da relação mídia-conhecimento é um mosaico complexo cujas características representam um desafio investigativo e a exigência do trabalho empírico contínuo, que dê conta das especificidades do comportamento de cada grupo social. Na Colômbia, a porcentagem de posse do computador, segundo o Departamento Nacional de Estatística - DANE-, passou de 11,2% em 2003 para 22,8% em 2008. A disponibilidade de Internet é muito menor, mas também aumentou de 5,5% para 12,8% no mesmo período. Com relação ao nível educativo, observou-se que as pessoas com educação superior -completa ou

diferenças atuais entre as tecnologias analógicas e as digitais, e também a ruptura entre a imagen espetáculo e a imagen contruída.

incompleta- fazem maior uso do computador (80 a 88 %). Este dado sugere que os adultos de um grupo familiar de capital escolar ampliado possivelmente estimulem mais em suas crianças o uso do PC e tecnologias associadas a ele²⁴⁷.

Retomando o tema da televisão, Meyrowitz utilizou as categorias de Goffman de “conduta entre bastidores” e “conduta em cena”, para destacar que a TV removeu o limite entre o privado e o público, intervindo inclusive nos segredos de Estado. John B. Thompson tem enfatizado este novo processo de “visibilidade” que a mídia gera. Adverte-se, porém, sobre a possibilidade de se tratar de uma visibilidade enganosa, já que o acesso às imagens e discursos dos governantes e dos corpos legislativos contrasta com a inacessibilidade à tomada de decisões pelo cidadão.

Sobre o tópico dos limites entre a infância e a fase adulta, a televisão, e mais recentemente a Internet, tem exposto as novas gerações a situações que antes não se consideravam adequadas para o público infantil. Os textos midiáticos saturam as crianças com imagens e conteúdos que não correspondem à vida cotidiana e à experiência de determinadas idades. Além disso, não oferecem elementos analíticos adequados para favorecer a compreensão de alguns sucessos e informações que as telas mostram, tais como os conflitos sociais ou algumas situações relativas à complexidade das relações interpessoais. Certas imagens podem inclusive resultar perturbadoras, como as da guerra, ou causar sentimentos de tristeza, como expressaram as crianças sobre algumas informações dos telejornais relativas a desastres naturais.

Além dos conteúdos tem importância sociológica a troca de identidades e atuações que tem se produzido quando os mais pequenos ensinam aos adultos a apropriar-se da tecnologia. O mesmo estudo do DANE já citado assinala que o uso mais intensivo do computador é feito por colombianos de 12 a 24 anos de idade, mas os menores entre 5 e 11

²⁴⁷ DANE, Oficina de Prensa, “Indicadores básicos de tecnologías de la información y la comunicación TIC”, já citado.

anos o utilizam mais que o grupo de 25 a 55 , o que confirma a apropriação muito cedo das destrezas tecnológicas. A familiaridade precoce com os dispositivos tecnológicos dota os mais jovens de competências excelentes que dividem os grupos em “usuários infantis aptos” e “usuários adultos desastrados”. Paradoxalmente, enquanto muitos conteúdos dos meios devem submeter-se à discussão para estabelecer se convém ou não às crianças de certa idade, estes mesmos pequenos movem-se fluida e velozmente no processo de ativar e utilizar o tipo de tecnologia da comunicação da qual dispõem cotidianamente, assim seja somente a televisão ordinária nos setores pobres ou uma faixa ampla de aparelhos eletrônicos nos lares de classe média e alta. Aqui cabe sublinhar que as competências associadas às tecnologias da comunicação são atualmente hiper valorizadas pelos pais e pelas próprias crianças de tal forma que se tornaram um ingrediente que não pode faltar no capital cultural necessário para o sucesso nos mercados acadêmico e profissional.

Thompson estabeleceu a tipologia de “interação cara a cara”, “interação mediada” (telefone, e-mail, meios interativos) e “semi-interação mediada” (TV unidirecional). Segundo ele, deve-se analisar não somente a influência da mídia na percepção, mas também as formas de “ação social” e o “poder simbólico” dos meios massivos, categoria que retomou de Bourdieu. Destaca o que o tradutor do espanhol tem denominado “socialidad mediada”, ou seja, as novas formas de relações sociais que as inovações tecnológicas da comunicação promovem. Os novos modos como os encontros e os laços interpessoais são gerados, ao que chamamos também de “sociabilidade”, no caso das crianças e adolescentes, inclui não somente a interação através de videogames, chats e outros procedimentos de comunicação via *Internet*, mas também sua construção de significados e valores compartilhados, e de tipos de prestígio simbólico recentes que os menores encarnam. Tudo isso se produz como resultado do consumo de meios e também dos consumos de determinados tipos de bens promovidos pela mídia.

À intervenção dos meios e tecnologias de comunicação, incluindo as instituições que os sustentam, nas relações entre o sujeito e a realidade, tem sido denominada “mídiatização”. No trabalho de Muniz Sodré, ela implica três aspectos: primeiro requer um

novo modo de relação do sujeito com seu ambiente; segundo, a imagem e o espetáculo operam como mediadores na construção da realidade, são uma nova tecnologia perceptiva e mental; e terceiro, a midiaticização também configura um novo “ethos”. Isso tudo equivale a mudanças radicais nas formas de relação simbólica com o real, ou seja, mudanças na cultura. A ordem social contemporânea, segundo Sodré, está regida pelo imperativo de otimizar a produ o e o consumo em detrimento de outros fins humanos. O sistema mercado-meios eletrônicos de informa o e comunica o conforma um âmbito com características especiais, onde se desenvolve a existência humana. A tecnologia disponível em determinadas sociedades modernas configura uma “nova natureza” não somente porque dela prov m os objetos que compõem o mundo vital dos indivíduos e comunidades, mas também porque ela se impõe. Segundo Sodré, tal “ordem de determina es” obriga-nos de maneira inescapável.

Mas, com rela o ao que foi afirmado no começo desta síntese,   desejável submeter a uma análise o argumento de Sodré, examinando empiricamente as múltiplas formas específicas de atua o social dos sujeitos e os grupos dentro do novo ordenamento tecnologia-média. O mercado e os meios promovem jogos, ritmos musicais, “fast food” que as crianças adoram em compara o com a anorexia que causa a comida caseira; também vendem aspira es para o futuro, aprendizados elitistas ou baratos e protótipos de homens e mulheres bem sucedidos. Além disso, temos de recordar os prestígios simbólicos que se forjam ao auto valorizar-se como membros dos grupos de adolescentes que possuem, operam e exibem as mais recentes tecnologias e também os valores com que se revestem as destrezas tecnológicas, ao parecerem associadas desde cedo   masculinidade.

Retomando as teses de Sodré, o “ethos”, como consciência atuante e objetivada de um grupo social, no qual se manifesta a compreensão histórica do sentido da existência e instância de regulamenta o das identidades individuais e coletivas,   afetado pelos meios de comunica o de massa, pois eles são sistemas de valores sociais e de controle. Apesar de a prescri o midiática ser difusa, e aparentemente desestruturada, rege as identidades e os comportamentos dos sujeitos e dos grupos sociais, submetendo-os a uma ordem

ilusoriamente não coercitiva de exigências. Isto opera desde idades tenras. Assim, em sociedades caracterizadas pelas profundas brechas sociais, como as latino-americanas, desde o período do ensino básico, o conjunto de materiais escolares, os brinquedos de cada criança e inclusive o tipo de ‘menu’ alimentar da merenda diária que se leva ao colégio, objetivam as diferenças no capital econômico familiar e as traduzem em conotações simbólicas de inclusão ou exclusão que os mesmos companheiros de classe se encarregam de assinalar. No caso das meninas, o ethos midiático, inclusive em comunidades pobres, já têm fixado suas pautas trans-nacionalizadas de beleza feminina que fazem com que amiúde elas vulnerem sua auto-estima já desde os 8 ou 10 anos e tenham a boneca Barbie ou alguma top model crioula como seu padrão corporal e facial de beleza.

Sodré coincide com Marc Augé, para quem a “invasão de imagens” equivale a um novo regime de ficção-realidade, pelo qual não podemos estar certos de que o que vemos é real. Augé introduz o tópico de que a oferta de imagens audiovisuais tem redefinido o que as categorias de identidade-alteridade eram no começo do século XX. Sodré desenvolve sua argumentação até formular que a produção e reprodução da realidade através de imagens não são mera instrumentalidade, mas princípio ontológico de geração do real. Daí a socialização realizada pelos meios de comunicação, junto a sua capacidade de permear os discursos sociais e influenciar moral e psicologicamente as mentes dos sujeitos. As tecnologias comunicacionais são assumidas como transmissões de “conteúdos”, mas sua ação principal é a de operar como dispositivos que intervêm na construção social da realidade. Para Sodré, a midiaticização implica outra condição antropológica: um novo tipo de relação do indivíduo com o que se tem designado como verdade. Um professor queixava-se de que uma aluna do ensino básico tinha desenhado uma vaca caminhando nas duas patas traseiras e ela tinha defendido seu esboço argumentando que assim a vaca era mostrada todos os dias no programa de desenhos animados da TV **Cow & Chicken**. Para as novas gerações, grande parte de seu contato com o mundo na primeira infância acontece mais por experiências “mediadas” –imagens cinematográficas, animação em 3D, jogos de simulação- que por vivências presenciais da realidade, seja dos comportamentos dos animais, da observação de alguns fenômenos naturais como

inundações ou furacões, do gozo de certas sensações que a publicidade estimula, da familiarização com alguns episódios históricos ou com países longínquos que os materiais audiovisuais possibilitam, ou a visão dos “outros” – um grupo étnico diferente – no filme animado **Willy Wonka and his Chocolate Factory**, onde os trabalhadores aparecem como um enorme conjunto de personagens de baixa estatura e de pele escura que se movem e falam uniformemente.

Inclusive os variados sucessos violentos que as patologias urbanas produzem são percebidos mais nas telas da TV que por experiência direta. A não ser que sejam habitantes de um setor popular urbano, onde a violência do bairro supera a mostrada na televisão, como disseram algumas mães de certas áreas em Cali, que o tópico da violência televisiva não as preocupa, mas sim os perigos reais que suas crianças enfrentam diariamente em sua vizinhança. Às crianças desta parte da cidade, a oportunidade de falar de “guerra” lembra-lhes o assassinato do jogador de futebol Albeiro Usuriaga. Segundo elas, tiveram de ver o lugar depois do sucedido. Contaram o que se segue, quando questionadas sobre como se interaram da notícia:

-“...a gente mora ali bem pertinho”, “a mesa ficou assim, alguém perdeu um chinelo, o outro um boné, o outro uma calça”

-“E vocês viram isso?”

-“Sim”

-“E por que falam em guerra?”

- “Guerra, porque isso é de morte, de morte, pronto”.

Com relação à ação dos meios de comunicação na construção do real, no curso deste estudo, assinalaram-se exemplos específicos nos quais se podem identificar representações sociais que os meios têm favorecido como as homologações simplistas da guerra com o “matar”, dos *desplazados* com “pobres” ou dos governantes com “políticos corruptos”. Também pode deduzir-se que os meios mostram sua “influência” através de omissões deliberadas, tal como têm feito com a figura do paramilitarismo e com os delitos e crimes de lesa humanidade cometidos por tais indivíduos e grupos, os quais prosseguem

sendo “atenuados” em narrativas também simples mas espectacularizadas de suas capturas e em rápidos ‘video clips’ noticiosos sobre suas declarações ante os fiscais ou sua reclusão em alguma prisão. Uma constatação do anterior foram as marchas do dia 6 de março de 2008 contra os crimes dos paramilitares e o “desplazamiento” forçado interno e em homenagem às vítimas desaparecidas, as quais tiveram lugar um mês depois das do dia 4 de fevereiro contra as FARC e o sequestro. As marchas de março não foram convocadas pelos meios de comunicação comerciais, nem receberam tanta cobertura da televisão. Em contraste foram algumas ONGs democráticas, através das redes sociais e dos correios eletrônicos, as que ativaram as mobilizações.

É importante destacar uma inovação tecnológica particular fundamental para esta reflexão: a passagem da imagem analógica para a numérica, a qual tem como consequência que as imagens do espetáculo sejam substituídas pelas imagens-ações. Alain Renaud tem abordado este procedimento, assinalando que a possibilidade de experimentação visual que permitem hoje as novas tecnologias da imagem, constitui uma situação inédita, que transforma tanto as relações com a própria imagem, como com o real físico. A simulação interativa substitui a imagem espetáculo, alterando radicalmente o conjunto de relações com o real, constitutivas da imagem clássica e de todo o pensamento dominante sobre a imagem, especialmente a relação de “representação”. O processo predomina sobre o objetivo; a forma é substituída pela morfogênese. Em consequência, as práticas culturais vinculadas com memória, saber, imaginário e criação afrontam hoje uma reconstituição substancial. No entanto, assinala que as novas condições não excluem nem anulam o velho regime de visibilidade e suas práticas.

Antes de concluir a síntese relativa à relação meios-conhecimento é oportuno aludir à categorização da “sociedade em rede”. Segundo Manuel Castells, a sociedade no início do século XXI caracteriza-se por práticas sociais organizadas em torno a redes de informação e comunicação microeletrônica que promovem a ubiquidade e a conectividade permanente. Ele estuda, com evidência empírica, os “enlaces” entre as redes globalizadas da mídia e as redes políticas e outras redes dominantes, e como o poder é exercido através

de discursos e imagens. Em termos de Castells a comunicação “molda” as mentes, pois a través das redes de comunicação são construídas crenças que legitimam a ordem social. Sua análise se preocupa com os processos cognitivos que ocorrem no cérebro. Esclarece a relação entre emoção (pensamento metafórico), cognição (processos mentais) e política. As alianças entre as elites e as instituições midiáticas e a influência exercida sob as leituras da realidade feitas pelos públicos não são novidades na literatura sobre mídia. O que a análise de Castells assinala é a obrigação de pensar tais alianças em um cenário reorganizado radicalmente pelas redes eletrônicas, a complexidade atual das uniões aludidas -entre capitais, círculos de poder e mídia-, e a operação globalizada de todo esse conjunto.

Uma outra ideia deve ser salientada: podemos admitir a prevalência de certos significados ou “marcos” que chegam a ser compartilhados pela maioria da população. Mas ainda temos o desafio de pesquisar audiências específicas em lugares socio-geográficos e culturais determinados, sobretudo atualmente, pois coexistem múltiplas audiências segmentadas. Castells argumenta que atua um “contrapoder”, “a autocomunicação de massa” (*mass self-communication*). Com esta categoria designa a capacidade que têm muitos cidadãos e organizações de interconectar redes de resistência e mudança social. São oportunas as críticas que em um texto de 1992, já citado, fez o pensador argentino Héctor Schmucler sobre os entusiasmos frágeis de alguns acadêmicos diante do ethos e práticas configuradas pelos circuitos mercado-mídia. Jesús Martín Barbero também escreveu em 1995 que não podíamos pensar em “una comunicación descargada, por el milagro tecnológico, de la pesadez de los conflictos”. Sem perder de vista essas advertências, este último sustenta hoje que o mesmo caráter massivo das inovações atuais em meios de comunicação oferece aos públicos um enorme potencial de ação política que não se pode subestimar. É relevante o argumento de John Durham Peter e Eric W. Rothenbuhler, para os quais a democratização do acesso aos meios de produção da realidade se converte em um problema político fundamental²⁴⁸.

²⁴⁸ Citam-se quatro textos aludidos neste parágrafo: SCHMUCLER, Héctor, Sobre los

A SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA: INTELECTO E EMOÇÃO

Na Colômbia não existem disponíveis para a maioria das crianças conhecimentos e informação que lhes permita compreender os elementos da história e organização social de seu país e do mundo, e que também, possam compreender parte da complexidade do conflito armado. Nem as crianças que estão convivendo com a guerra têm oportunidades para fazer estas aprendizagens. Uma das questões que vários estudos sobre televisão e infância têm colocado é: Quais são, na Colômbia, os espaços pedagógicos onde as meninas e os meninos possam aprender sobre o conflito armado que estamos vivendo, envolvendo a informação necessária e também seu sentir emocional? Ainda, esta pergunta tem de ser ampliada, pois o que se requer são oportunidades para aprender sobre toda a realidade social, aprendizado no qual a história deve ser um ingrediente essencial. Aqui cobra pertinência também o tópico da violência, porque interessa desenvolver com as crianças um diálogo formativo, a partir de como experimentam elas os textos ou imagens que apresentam formas de violência, sejam vídeos, jornais ou filmes.

A justificativa social desta pesquisa tem sido a opção de utilizar suas descobertas na construção de propostas pedagógicas para e com crianças de ensino fundamental de todos os setores sociais, mas principalmente estudantes de escolas e colégios populares. Evidencia-se a necessidade de desenhar e programar projetos educativos que ativem competências analíticas e que também propiciem formas de trabalho prático com vários

efectos de la comunicación. In: **Memoria de la comunicación**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1997. (Livro no qual se reproduziu o texto do mesmo nome publicado em 1992 na revista **Sociedad**, da Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires); MARTÍN BARBERO, J. La comunicación popular. In: Nueva **sociedad** n 140, Caracas, Noviembre-Diciembre, 1995 e do mesmo autor, Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. In: **Comunicar**. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, n 30, VOL XV, 2008; por último, DURHAM PETER, John; ROTHENBUHLER, Eric W. Más allá del temor a las imágenes. La realidad de la construcción. In: VEYRAT-MASSON, Isabel y DAYAN, Daniel (Comps.). **Espacios públicos en imágenes**. Barcelona: Gedisa, 1997. (Edição original: **Hermès** 13-14. Paris: CNRS Editions, 1993).

meios. Deve focar-se sobre aspectos da realidade colombiana e também da vida cotidiana das crianças, levando em consideração seu grupo familiar e suas relações interpessoais. Os ingredientes essenciais dos referidos projetos são um componente de informação e conhecimento e um componente de atenção à experiência emocional das meninas e meninos.

Os geradores dos projetos educativos mencionados não podem ser unicamente o sistema escolar ou as organizações que impulsionam o trabalho educativo não formal. É desejável que também os meios de comunicação deem atenção, tempo, espaço e investimento. Sobre os aspectos emocionais da “tele vidência”, Valerio Fuenzalida tem reiterado que para as crianças o fato de ver televisão é associado a situações psicossomáticas de relaxamento e descanso. Ele tem explicado que alguns programas baseados no esquema do adulto torpe e o pequeno hábil podem satisfazer nos menores necessidades de alívio perante seus temores de fracasso, ou outros similares, ou também relatos do fraco que ganha do forte. Essas estruturas lúdicas relacionam-se com carências e motivações de tipo afetivo na criança ou no adolescente e não com aprendizados de informação ou com habilidades lógico-analíticas:

Así, el concepto del potencial formativo en TV se ha ido disociando de los contenidos cognitivos y de las formas de la educación formal escolar (...) y está asumiendo más bien el desarrollo -a través de la identificación con los personajes protagonistas infantiles televisivos- de aspectos sociales y afectivos, como la autoestima y la autoconfianza en sus propias capacidades internas para enfrentar los desafíos del crecimiento y la superación de las adversidades. (2008, p. 53).

Levando em consideração a necessidade de projetos pedagógicos que envolvam a afetividade e não somente a cognição- é preciso vincular uma pedagogia que se ocupe da vida emocional das crianças com uma redefinição de “política”. Retomo-a do trabalho de David Buckingham, **The Making of Citizens**, que afirma que as crianças não se interessam pelos gêneros informativos porque estes não têm relação com sua experiência vivida. Explica que os mesmos estão mais prontos a inteirar-se por temas de seu entorno imediato relacionados com a família, sua vizinhança ou com a localidade onde moram, tais como as

vidas de seus animais de estimação, os alimentos de que eles gostam de comer, as condições sanitárias ou ecológicas, o transporte e o estado das ruas, a segurança pessoal ou coletiva que se vê ameaçada pela delinquência comum ou pelos desastres naturais.

Pode-se então falar na configuração do que Buckingham denomina “política cotidiana”, que sim interessaria às novas gerações e que gradualmente poderia ir abrindo seu foco para outros problemas os quais chamamos de “interesse público”. Buckingham, complementarmente, defende que também se requer transformar os formatos dos jornais dirigidos aos adultos e incluir ingredientes típicos dos formatos de entretenimento que são favoritos das crianças e adolescentes. Isso não equivale a escolher o tratamento *light* ou simplificado dos temas e assuntos que tenham relevância pública.

Foi perguntado para as crianças que participaram na fase 2 da pesquisa sobre que notícias sobre crianças eles gostariam que os jornais de televisão mostrassem. Algumas respostas dos afro-descendentes do pequeno município de Puerto Tejada podem ser avaliadas como produzidas por visões de mundo ainda muito próprias de sua condição infantil, centradas em sua realidade imediata, em sua vida cotidiana; no entanto, muitas delas deixam de ver as condições sociais das quais meninos e meninas se referem. Quando falam que na tela da televisão querem que “saíam as crianças cantando, fazendo lições” ou “estudando e fazendo coisas boas” expressam sua desaprovação sobre que as crianças sejam notícia somente quando protagonizam fatos trágicos ou absurdos.

As análises das crianças são capazes de identificar temas positivos, sobre o que precisam com relação aos conteúdos dos programas de TV. O amor e a amizade são valores e práticas apreciados. Querem que a televisão descreva “a sua relação com os colegas do colégio” ou “como ajudar os amigos”. A família também se revela como um lugar social primordial. As meninas e os meninos gostariam que a televisão “mostrasse a família passando tempo juntos” e também “dialogando entre crianças e pais”. Os assuntos relacionados com o meio ambiente fazem parte das preocupações das crianças hoje em dia: “Propor-se o cuidado com a água”, “evitar a destruição das árvores”, e “cuidar da natureza”

ou “que ensinem a não sujar a escola”. De igual forma, os animais são considerados importantes: “que se ensine a não maltratá-los”, “que a TV mostre como se ordenham as vacas e dar mamadeira aos porquinhos”. Por último, as crianças têm sugerido que a televisão possa oferecer pautas de comportamento e de resolução pacífica de conflitos: “como ser amável, ajudar os demais e ser solidários”, “como compartilhar”, “que não maltratem as crianças e não gritar com elas, mas dialogar”, “brigas entre pais, como resolver isto”, “que o programa me ensine a não brigar, que exista paz”.

As crianças também falam sobre suas próprias vivências como pobres. Embora expressem visões subjetivas, os enunciados delas fazem referência a fatores estruturais críticos da sociedade colombiana. A um estudante de 10 anos de capital cultural restrito interessa-lhe ver informação sobre “...porque as crianças são pobres, porque às vezes não comem, porque às vezes não têm roupa. As crianças não têm dinheiro porque o pai não trabalha.” Uma criança de 11 anos, de um setor popular, expressa seu interesse pelas notícias “...que falam das crianças doentes, das crianças pobres. Gostaria que não passassem maus bocados, que pudessem superar isso. Gosto das notícias sobre as crianças pobres porque a gente tira uma lição e isso pode acontecer com a gente. Conheço muitas crianças pobres em Buenaventura, em Puerto Tejada, em Cali”.

Buckingham alerta que, para interessar as crianças nos aspectos políticos das notícias, a solução não é a “banalização”. Para que adquira caráter político, determinado fato individual deve vincular-se a um sentido coletivo e por sua vez a uma ação para transformar determinado processo da realidade. Durante o trabalho de campo, através de exercícios que combinaram ver notas informativas da TV com diálogos com crianças, eles expressaram analogias com aspectos concretos de sua comunidade local. Em Puerto Tejada, o município de 45.000 habitantes de afro-descendentes dos quais a maioria são pobres, analisaram alguns aspectos dos serviços e bens públicos. As críticas se referiram a que “ a água vem muito suja e além disso tem dias que não vem... e cobram da gente caro”, “ as ruas estão cheias de buracos, quando chove, enchem de água e aí para o trânsito”, “ nos bueiros têm muitas ratazanas”, “o parque está sujo, não há jogos, mantém-se cheio de

excremento de cachorros e gatos, as flores estão murchas e é muito pequeno”. Sobre a iluminação elétrica, um menino expressou que “às vezes a gente está trabalhando ou fazendo alguma coisa e a luz vai embora e a gente no negócio tem que ter luz para quando a gente fechar não nos roubem”. Sobre a polícia a qualificam como um serviço deficiente, “porque quando a gente chama com urgência, demora muito, então é muito irregular e quando chegam, os ladrões já escaparam ou alguém já morreu, por isso precisam aprender a chegar assim que a gente chame”. Os aspectos que apreciam da sua comunidade local dizem respeito à praça do mercado, que foi descrita assim: “é grande, funciona muito bem e lá se podem encontrar muitas coisas e todos os dias está aberta”. O serviço de coleta de lixo, segundo um menino, “é muito bom porque passa todos os dias da semana”.

Um dos principais aspectos estudados por Buckingham é o potencial das notícias para promover o que ele chama de *critical viewing*, ou seja, a “tele vidência crítica”. As crianças e adolescentes têm elementos para desenvolvê-la. Exemplos disto são as posições de ceticismo sobre o que mostram os meios, ou as posturas que colocam claramente de que não se pode acreditar no que os meios informam. No entanto, aqui também é necessário distinguir entre lugares comuns como a ideia da “manipulação” e um processo rigoroso de “tele vidência crítica” que se fundamenta em informação confiável, procedente de várias fontes e em análise complexa de vários aspectos da realidade.

Defende Buckingham que durante suas pesquisas tem encontrado evidência de processos de tele vidência crítica em crianças e adolescentes. Também a fase 2 desta pesquisa tem oferecido numerosos exemplos de processos de leitura crítica, desenvolvidos para que os meninos e as meninas, durante os exercícios de ver segmentos informativos de telejornais na aula dialoguem sobre o que foi visto. Apesar de que Buckingham nos alerta justamente sobre que tal crítica seria provocada pela própria situação da entrevista durante o trabalho de campo. Neste caso, no entanto, é importante constatar que pode se estimular a tele vidência crítica mediante determinados processos pedagógicos que o educador propicie, em seu papel de mediador entre o aluno e as mensagens da mídia.

A experiência desenvolvida por CENECA em Chile, desde os anos 70, foi pioneira em “intervir pedagogicamente para construir uma atitude reflexiva diante dos meios e as mensagens massivas” (ESCOSTEGUY e JACKS 2005:65). Neste trabalho ratifica-se o potencial educativo que tem o uso dos formatos de notícias e programas de opinião nas escolas e reafirma-se o papel fundamental do intercâmbio linguístico não só com os pares e com os adultos do grupo familiar, mas também com seus professores. Esta tese tem sido um exercício de revisão de algumas relações entre comunicação, educação, cultura e poder. Explorou como os meios e as tecnologias da comunicação e a informação intervêm nos processos de construção da realidade e, articula isso à necessidade de formar as novas gerações para uma compreensão complexa e documentada das mensagens da mídia e de suas instituições, e do contexto sociocultural e histórico no qual se desenvolvem suas vidas. Tenho a convicção de que as crianças podem ser estimuladas a agir com critério e sensibilidade frente às questões políticas de sua comunidade e de um mundo onde a tecnologia, a informação e o simbólico são elementos constitutivos²⁴⁹.

²⁴⁹ SCHMUCLER, Héctor. (1997, p.126).

BIBLIOGRAFIA

ABRIC Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: SILVA PAREDES, Antonia y DE OLIVEIRA, Denise Cristina (Eds.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: A-B Editora, 2000.

ABRIC Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 2001. (Edição original: Paris: PUF, 1994).

AGUDELO, Carlos. **Retos del multiculturalismo en Colombia**. Política y poblaciones negras. Medellín: La Carreta Social, 2005.

ALFARO, Rosa María, MACASSI, Sandro. **Seducidos por la tele**. Huellas educativas de la televisión en padres y niños. Lima: Calandria, 1995.

ALTAMIRANO, Carlos (Director). **Términos críticos de sociología de la cultura**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Novas leituras, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ANG, I. The nature of the audience. In: DOWNING, John et al (Eds.). **Questioning the Media**. London: Sage, 1995.

_____ Cultura y comunicación. Hacia una crítica etnográfica del consumo de los medios en el sistema mediático transnacional. In: DAYAN, Daniel (Comp.). **En busca del público**. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____ Dallas and the ideology of Mass Culture. In: DURING, Simon (Ed.). **The Cultural Studies Reader**. London and New York: Routledge ,1993.

_____ **Desperately Seeking the Audience**. London: Routledge, 1991.

ANZOLA, Patricia e COOPER, Patricio. **La investigación en Comunicación Social en Colombia**. Lima:ACICS/DESCO,1985.

APPLE, Michael. “Poder, significação e identidade: sociologia crítica da educação nos EUA”. Em: **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (9):5-39, jul / dez. 1997.

APPLE, Michael. Educación, identidad y papas fritas baratas. In: GENTILI, Pablo (com.), **Cultura, política y currículo**. Buenos Aires: Losada, 1997.

APPLE, Michael, KENWAY, Jane e SINGH, Michael.(Eds.). **Globalizing Education. Policies, Pedagogies & Politics**. New York: Peter Lang, 2005.

APRILE, Jacques. **Los pueblos negros caucanos y la fundación de Puerto Tejada**. Cali: Imprenta Departamental del Valle, 1994.

ARANGO, Luz Gabriela. **Tiene sexo la sociología?** Consideraciones en torno a la categoría de género. In: **Revista Sociedad y Economía** n 8, Cali: Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, Abril 2005.

ARATO, Andrew e COHEN, Jean . Esfera pública y sociedad civil. In: **Metapolítica**, vol 3 n 9. México: Enero-Marzo, 1999.

ATKINSON, Lucy. Play as Research Method. In:**Anthropology Matters Journal**, vol. 8 (2). 2006

AUGÉ, Marc. **Hacia una antropología de los mundos contemporáneos.** Barcelona: Gedisa, 1996. (Edição original: Pour une anthropologie des mondes contemporains. Paris: Aubier, 1994)

_____ **La guerra de los sueños.** Barcelona: Gedisa, 1998. (Edição original: **La guerre des rêves,** Paris : Editions du Seuil, 1997)

_____ **Ficciones de fin de siglo,** Barcelona: Gedisa, 2001. (Edição original: **Fictions fin de siècle.** Paris: Librairie Arthème Fayard, 2001).

BARBARI, Olivier e URREA, Fernando (Eds.). **Gente negra en Colombia.** Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico. Medellín: Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica de la Universidad del Valle CIDSE, L'Institut de Recherche pour le Developement de Francia IRD, y COLCIENCIAS, Editorial Lealón, 2004.

BARRIOS, Leoncio. **Familia y televisión.** Caracas: Monte Ávila Latinoamericana, 1992.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil.** Cenários de mudança. Ensaio de sociologia da infância, Papirus Editora: São Paulo, 2010.

BERGALLI, Roberto e RIVERA Beiras Iñaqui (Coords.). **Memoria colectiva como deber social.** Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **En busca de la política.** Argentina: FCE, 2001. (**In Search of Politics,** London: Polity Press-Blackwell, 1999)

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **La construcción social de la realidad.**

Buenos Aires: Amorrortu, 1995. (Edição original: **The Social Construction of Reality**, London: Allen Lane/ Penguin Press, 1967) (Primeira edição em espanhol: 1968).

_____ **Invitation to Sociology**. USA: Doubleday and Co, 1963.

_____ et al. **The Homeless Mind**. England: Penguin Books, 1973.

_____ e LUCKMANN, Thomas. **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido**. Barcelona: Paidós, 1997. (Edição original: **Modernität, Pluralismus und Sinnkrise**. Die Orientierung des Modernen Menschen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 1995).

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude. **El oficio del sociólogo**. 21a ed. Madrid: Siglo XXI , 1999. (Primeira edição em Espanhol 1975). Edição original: **Le metier de sociologue**. Paris: Ecole Pratique de Hautes Etudes, 1973)

_____ **¿Qué significa hablar?**, 2. ed. Madrid: Ediciones Akal S.A, 1999.

_____ **La distinción**. Madrid: Taurus, 1998. (Edição prévia 1988 em espanhol. Edição original: **La distinction**, Paris: Editions de Minuit, 1979).

_____ CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**. Madrid: Editorial Popular, 2001.

_____ CHAMBOREDON, Jean-Claude y PASSERON, Jean-Claude. 21a ed. em Espanhol. México: Siglo XXI, 1999. (Edição original: **Le métier de sociologue**, Paris: École Pratique des Hautes Études, 1973)

BUCKINGHAM, David. **Moving Images.** Understanding Children's Emotional Responses to Television. Manchester: Manchester University Press, 1996.

_____ **The Making of Citizens.** Young People, News and Politics. London and New York: Routledge, 2000a.

_____ **Creecer en la era de los medios electrónicos.** La Coruña, España: Ediciones Morata, 2002. (Edição original: **After the Death of Childhood.** Growing up in the Age of Electronic Media, Great Britain: Blackwell, 2000b).

_____ **Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture,** Cambridge UK: Polity Press, 2003.

BUCKINGHAM, David e WILLET,Rebekah (Eds.). **Digital Generations.** Children, Young People, and New Media. New Jersey: Earlbaum, 2006.

BRITTO RUIZ, Diana. El desplazamiento forzado tiene nombre de mujer. In: **La manzana de la discordia,** Vol 5, n 1, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, Enero-Junio 2010.

BURKE, Peter. La historia como memoria colectiva. In: **Formas de historia cultural,** Madrid: Alianza, 2006.

_____ **Visto y no visto.** El uso de la imagen como documento histórico, Barcelona, Crítica, 2001.

CASTELLANOS, Gabriela. "Lenguajes incluyentes o lenguajes *políticamente correctos*?:Cómo construir equidad en el discurso. In: **La manzana de la discordia,** Año 2, n 8, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, 2009.

CASTELLS, Manuel. **The Information Age. Economy, Society and Culture.**

London: Blackwell Publishers, 1996.

CASTELLS, Manuel et al. **Mobile Communication and Society**. A Global Perspective. Cambridge MA: Massachusetts Institute of Technology, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Communication and Power**. New York: Oxford University Press, 2009.

CASTRO, Santiago et al. **Pensar (en) los intersticios**. Teoría y práctica de la crítica poscolonial. Bogotá: Pensar Instituto de Estudios Sociales y Culturales Universidad Javeriana, 1999.

CHOMBART DE LAWE, Marie-Josée e FEUERHAHN, Nelly. La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In: JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

COHN, Gabriel. **Crítica y resignación**. Fundamentos de la sociología de Max Weber. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998. (Edição original: **Crítica e resignação**, Fundamentos da sociologia de Max Weber, 1979).

COLLINS, Patricia Hill. Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. In: HARDING, Sandra (Ed.). **The Feminist Standpoint**. Theory Reader. Intellectual and Political Controversies, Routledge, 2004.

_____ **Another Kind of Public Education**, Boston, Massachusetts: Simons College/Beacon Press, 2019.

Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, n 30, VOL XV (2008)

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CURRAN, James. **En busca del público**. Recepción, televisión, medios. Barcelona: Gedisa, 1997.

DAGNINO Evelina. "Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania". Em: Evelina Dagnino (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAHLGREN Peter; SPARKS, Colin. (eds). **Communication and Citizenship**. Journalism and the Public Sphere in the New Media Age. London and New York: Routledge, 1991.

DAYAN, Daniel. (Comp.). **En busca del público**. Recepción, televisión, medios. Barcelona: Gedisa, 1997. (Edição original: **Hermès** 11-12. A la recherche du public. Paris: CNRS Editions, 1993).

DE CARVALHO, José Jorge. **Hacia una etnografía de la sensibilidad musical contemporánea**, Cuadernos de Música Iberoamericana Vol I, n1.1996

DUCHESNE WINTER, Juan. **Ciudadano insano**. Ensayos bestiales sobre cultura y literatura. Puerto Rico: Ediciones Callejón, 2001.

DURHAM PETER, John, ROTHENBUHLER, Eric W. Más allá del temor a las imágenes. La realidad de la construcción. In: VEYRAT-MASSON, Isabel y DAYAN, Daniel (Comps.). **Espacios públicos en imágenes**. Barcelona: Gedisa, 1997. (Edição original: **Hermès** 13-14, Paris: CNRS Editions, 1994).

DURKHEIM, Émile. **La división del trabajo social**, 3ª ed . Madrid: Akal, 1995.

(Edição original: 1893).

_____ **Las reglas del método sociológico**. Barcelona: Ediciones Altaya, 1994. (Edição original: 1895).

_____ Représentations individuelles et représentations collectives. In **Revue de Metaphysique et de Morale**, t.VI, mai.1898.

(Edição consultada : **Sociologie et Philosophie**. Paris : Presses Universitaires de France, 1967.

_____ y MAUSS, Marcel. De quelques formes primitives de classification. In: **Journal sociologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969 ; Edição original : 1924)

_____ **Las formas elementales de la vida religiosa**. Madrid : Alianza Editorial, 1993 (Edição original : 1912).

_____ **Educación y sociología**, 2. ed. México:Ediciones Coyoacán, 1998.

DUSSEL, Enrique. “World System and Trans-Modernity”

<http://muse.jhu.edu/journals/nepantla/v003/3.2dussel.pdf>

DYER, Richard. **The Matter of Images**. Essays on Representations. London: Routledge.1993.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JACKS, Nilda. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

FISH, Stanley. **Is There a Text in this Class?** The Authority of Interpretative

Communities, Harvard University Press, 1980.

FISHERKELLER, Jo Ellen. Learning about Power and Success: Young Urban Adolescents Interpret TV Culture. In: **The Communication Review**, Vol 3, n 3., 1999.

FISKE, John. **Television Culture**. London: Methuen, 1987.

FLAMENT, Claude e ROUQUETTE, Michel-Louis. **Anatomie des idées ordinaires**. Comment étudier les représentations sociales. Paris: Armand Colin, 2003.

FLAMMARION, Ciro e MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações**. Contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas, Brasil: Papyrus Editora, 2000.

FRASER, Nancy. Rethinking the Public Sphere. A contribution to the critique of Actually Existing Democracy. In: ROBBINS, Bruce (ed). **The Phantom Public Sphere**. University of Minnesota Press, 1995.

FUENZALIDA, Valerio. Cambios en la relación de los niños con la televisión. In: **Comunicar** . Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, n 30, VOL XV, 2008.

_____ **Televisión abierta y audiencia en América Latina**. Buenos Aires: Norma, 2002.

_____ **Televisión y cultura cotidiana**. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria CPU, 1997.

FUENZALIDA, Valerio. **Visiones y ambiciones del televidente**. Santiago de Chile: CENECA, 1989.

GARCIA CANCLINI, Néstor (Comp.). **Cultura y pospolítica**. El debate sobre la modernidad en América Latina. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

_____ **Consumidores y ciudadanos**. México: Grijalbo, 1995.

GEERTZ, Clifford. **Conocimiento Local**. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós, 1994. (Edição original: **Local Knowledge**. Further Essays in Interpretative Anthropology. New York: Basic Books Inc. 1983)

GIDDENS, Anthony. **Sociología**. Madrid: Alianza, 1991. (Edição original: **Sociology**. 1989)

_____ **Modernity and Self-Identity**. USA: Stanford, 1991.

_____ **The Transformation of Intimacy**. USA: Stanford, 1992

_____ **Política, sociología y teoría social**. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo. Barcelona: Paidós, 1997. (Edição original: **Politics, Sociology and Social Theory**. Encounters with Classical and Contemporary Social Thought. Cambridge: Polity Press, 1995).

_____ **Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías comprensivas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. (Primeira edição em castellano 1997. Edição original: **New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies**, 1976).

GIROUX, Henry. **Disturbing Pleasures**. Learning Popular Culture. New York: Routledge, 1994.

GIROUX, Henry. **Impure Acts**. The Practical Politics of Cultural Studies. New York, London: Routledge, 2000

GITLIN, Todd. **Enfermos de información**. Barcelona: Paidós, 2005. (Edición original: **Media Unlimited**, New York: Holt and Company LLC, 2001).

GNECCO, Cristóbal. Discursos sobre el otro: antropología de la alteridad, Popayán, Colombia: Departamento de Antropología, Universidad del Cauca, documento no publicado. 2006.

GONZÁLEZ, Julián et al. **La representación de lo indígena en los medios de comunicación**. En minga con los pueblos indígenas y por el derecho a su palabra. Bogotá: Hombre Nuevo Editores- El Espectador-ASCÚN, 2005.

GRIGNON, Claude, PASSERON, Jean Claude. **Le savant et le populaire**. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature. Paris: Gallimard-Seuil, 1989.

GUBER, Susana. **La Etnografía**. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Norma, 2001.

GUBERN, Román. **El eros electrónico**. Madrid: Taurus, 2000.

GUTIÉRREZ DE PINEDA, Virginia. **Familia y cultura en Colombia**. Tipología, funciones y dinámicas de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1975.

HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: Editions Albin Michel, 1997. (Edición original: Paris: Presses Universitaires de France, 1950)

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropol Editorial, 2004. (Edição em Francês: **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Editions Albin Michel S. A., 1994)

HALL, Stuart. Encoding/decoding in Television Discourse. In: **Culture, Media, Language**. London: Hutchinson, 1981. Edição original: 1973).

_____ **Representation**. Cultural Representation and Signifying Practices. London: Sage, 1997.

HALLORAN, James. **The Effects of Television**. London: Panther Books Limited, 1970.

HAMBURGER, Esther I. Industria cultural brasileira. Vista daqui e de fora. In: MICELI, Sergio (Org.) **O que ler na ciência social brasileira 1970-2002**. São Paulo: Editora Sumaré-ANPOCS-CAPES, 2002.

HAMMERSLEY, M, ATKINSON, P. **Etnografía**. Barcelona: Paidós, 1994 (Edição original: **Ethnography**. Principles in practice, London: Routledge, 1983).

HARDING, Sandra (Ed.). **The Feminist Standpoint**. Theory Reader. Intellectual and Political Controversies, Routledge, 2004.

HOPENHAYN, Martín. **América Latina desigual y descentrada**. Bogotá: Norma, 2005.

_____. Vida insular en la aldea global. Paradojas en curso. In: MARTIN BARBERO, J et al. **Cultura y globalización**. Bogotá: CES/ Universidad Nacional, 1999.

HUERGO, Jorge, **Comunicación/Educación**. Ámbitos, prácticas y perspectivas,

La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997.

HUERGO, Jorge. La relevancia formativa de las pantallas. In: **Comunicar** . Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, n 30, VOL XV., 2008.

HUERGO, Jorge, FERNÁNDEZ, María Belén. **Cultura escolar, cultura mediática**. Intersecciones. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional,2000.

HUNTER, James D. La fenomenología de Peter Berger. In: WUTHNOW, Robert et al. **Análisis cultural**. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas, Buenos Aires: Paidós,1984. (Edição original: **Cultural Analysis**. London, Boston, Melbourne and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1984).

HURTADO SAA, Teodora. **Comunicación, etnias y multiculturalidad en la radio comunitaria**. Cali: Plan de formación para radios comunitarias en Colombia, Ministerio de Comunicaciones-Universidad del Valle, 2007.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

IBÁÑEZ, Jesús. **El regreso del sujeto**. Madrid: Siglo XXI, 1994. (Edição original: Santiago de Chile:Editorial Amerinda,1991.

IBÁÑEZ, Tomás. Representaciones sociales, teoría y método. In:**Ideologías de la vida cotidiana**. Barcelona: Sendai Ediciones, 1988.

IRIGARAY, Luce. **Yo, tú, nosotras**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.

JACKS, Nilda (Coord.) MENEZES Daiane, PIEDRAS, Elisa. **Méios e audiências**. A emergência dos estudos de recepção no Brasil, Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

JENSEN, Klaus, JANKOWSKI, Nicholas. **Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch, 1993. (Edição original: **Handbook of Qualitative Research**, London: Routledge, 1991).

JODELET, Denise (ed.). **Les représentations sociales**. Paris : PUF.1989.

KATZ, Elihu. La herencia de Gabriel Tarde. Un paradigma para la investigación sobre la opinión y la comunicación. In : DAYAN, Daniel. **En busca del público**. Recepción, televisión, medios. Barcelona : Gedisa, 1997. (Edição original: **Hermès** 11-12. A la recherche du public. Paris: CNRS Editions, 1993).

KENWAY, Jane y BULLEN, Elizabeth. **Consuming Children**. Education-Entertainment-Advertising, Great Britain: Open University Press, 2001.

LAMUS, Doris e USECHE, Ximena. **Maternidad y paternidad: tradición y cambio en Bucaramanga**. Bucaramanga: Editoria UNAB, 2002.

LECHNER, Norbert . **Los patios interiores de la democracia**. Subjetividad y política. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LEE, Nick. **Childhood and Society**. United Kingdom: Open University Press, 2001.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. Brasil: Editora Universidade de São Paulo, 1996. (Edição original: **Die Drei Kulturen: Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft**. München-Wien: Carl Hanser Verlag, 1985).

LÉVY, Pierre. **La machine univers: création, cognition et culture informatique**. Paris: Editions La Découverte, 1987).

LINDLOF, Thomas R. (Ed.). **Natural Audiences**. Qualitative Research of Media Uses and Effects. New York: Ablex, 1987.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Opinión, información y ficción en los medios colombianos. In: **Revista Foro** n 45. Bogotá, 2002.

_____ Discurso presidencial y noticieros de TV (2002-2010). La reorientación afectiva de la nación. In: **Revista Javeriana** n 33. Bogotá: Universidad Javeriana, 2010.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza. ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios? In: **Comunicar** . Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, n 30, VOL XV. 2008.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza et al. **Los niños como audiencias**. Investigación sobre recepción de medios, Bogotá: Proyecto Infancia Ministerio de Comunicaciones de Colombia –ICBF, 2000.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza. Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades. In: **Signo y pensamiento** n 34, vol XVIII. Bogotá: Universidad Javeriana, 1999.

LOPEZ DE LA ROCHE, MARITZA y GÓMEZ, María Griselda. **Los niños cuentan**. Bogotá: Ministerio de Comunicaciones de Colombia-DNP-UNICEF, 1996.

LÓPEZ RUIZ, Osvaldo (10.04.2002) “Manuel Castells e a era da informação”, em www.conciencia.br

LOZANO, Elizabeth. Melodramatic Television Serials. Mythical Narratives for Education. In: **Communications**. The European Journal of Communication, Vol 18, 1,

1993.

LOZANO, Elizabeth. The Force of Myth on Popular Narratives. In: **Communication Theory**, 22:3, August, 1992.

LUNA, Mario. Algunas anotaciones sobre la crisis de un modelo de la sociología clásica. In: **Documento de trabajo n 57**, CIDSE, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Cali: Universidad del Valle, 2001.

MAIGRET, Eric. **Sociología de la comunicación y de los medios**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2005. (Edição original: Paris: Armand Colin, 2003).

MACÉ, Eric. La televisión del pobre. La participación del público. In: DAYAN, Daniel. **En busca del público**. Recepción, televisión, medios. Barcelona: Gedisa, 1997.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**, São Paulo: Senac, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **El conocimiento ordinario**. Compendio de sociología. México: FCE, 1993. (Edição original: **La connaissance ordinaire**. Précis de sociologie comprehensive, Paris: Librairie des Méridiens, Klincksieck et Cie, 1985).

MALDONADO, María Cristina y MICOLTA, Amparo. **Los nuevos padres. Las nuevas madres**. Cali: Universidad del Valle, 2003.

MARIN, Martha y MUÑOZ, Germán. **Secretos de mutantes**. Música y creación en las culturas juveniles. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Central DIUC, 2002.

MARSHALL, T.H. Ciudadanía e classe social. In: **Cidadanía, classe social e estatus**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Edição original: 1950).

MARTÍN BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**. México: Gustavo Gili, 1987.

_____ América Latina y los años recientes. El estudio de la recepción en comunicación social. In: WILTON DE SOUZA, Mauro(org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____ La comunicación popular. In: **Nueva sociedad** n 140. Caracas, Noviembre-Diciembre, 1995.

_____ Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas** n 5, Bogotá: Universidad Central, 1996.

_____ Ensanchando territorios en Comunicación/Educación. In: VALDERRAMA, Carlos Eduardo (Ed.). **Comunicación-Educación**. Coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá: Siglo del Hombre, 2000.

MARTÍN BARBERO, Jesús e REY, Germán. La formación del campo de estudios de Comunicación en Colombia. In: LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán. **Discurso y razón**. Una historia de las ciencias sociales en Colombia. Bogotá: Uniandes/Fundación Social,2000.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **La educación desde la comunicación**. Bogotá: Norma, 2002.

_____ Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas. In: **Comunicar** . Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, n 30, VOL XV. 2008.

MARTÍN SERRANO, Manuel. La mediación de los medios. In: MORAGAS, M.

De, **Sociología de la comunicación**, vol I, pp.141-162. Barcelona: Gustavo Gili,1985.

MATA, María Cristina.Radio: memoria de la recepción. In: **Diálogos** n 30, Lima: Junio. 1991.

MEHL, Dominique. La vida pública privada. In: VEYRAT-MASSON Isabel y DAYAN, Daniel (Comps.). **Espacios públicos en imágenes**. Barcelona: Gedisa,1997.

MERLO, Tatiana. **El impacto social de la imagen**. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica Argentina, 2000.

MEYROWITZ, Joshua. **No Sense of Place**. The Impact of Electronic Media on Social Behaviour. New York-Oxford : Oxford University Press,1985.

MILNER, Andrew y BROWITT, Jeff. **Contemporary Cultural Theory**. Australia: Allen & Unwin, 2002.

MOLINER, Pascal et al. **Les représentations sociales**. Pratique des études de terrain. Paris :PUF,2002.

MONSIVAIS, Carlos e BONFIL, Carlos. **A través del espejo**. El cine mexicano y su público. México: Ediciones El Milagro,1994.

MORDUCHOWICZ, Roxana. **A mi la tele me enseña muchas cosas**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

_____. **El capital cultural de los jóvenes**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

MORIN, Michel.Entre representaciones y prácticas: el sida, la prevención y los jóvenes. In: ABRIC Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. México:

Ediciones Coyoacán, 2001. (Edição original: Paris: PUF, 1994.)

MORLEY, David. **Television Audiences and Cultural Studies**. London: Routledge, 1992.

MORLEY, David. **Family Television**. London: Comedia, 1986.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge et al. **Psicología social**. Barcelona: Paidós, 1984. (Edição original: **Introduction a la psychologie sociale**, Paris: Larousse, 1973)

MOSQUERA, Claudia , PARDO; Mauricio y HOFFMAN, Odile. **Afrodescendientes en las Américas**. Trayectorias sociales e identitarias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Institut de Recherche pour le Development IRD/Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, 2002.

MOTTA, Nancy. Las nuevas tribus urbanas en Cali. Desplazamiento forzado y género. In: **La manzana de la discordia**, Año 1, n 2, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, 2006.

MUELAS, Lorenzo; URDANETA, Martha. **La fuerza de la gente**. Juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

MUÑOZ, Sonia. **El ojo, el libro y la pantalla**. Consumo cultural en Cali. Cali: Universidad del Valle, 1995.

MUÑOZ, Sonia. **Barrio e identidad**. Comunicación cotidiana entre las mujeres de un barrio popular. México D. F.: Trillas, 1994.

NIGHTINGALE, V. **El estudio de las audiencias**. El impacto de lo real. Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1999. (Edição original: **Studying Audiences**. The Shock of the Real. London/New York: Routledge, 1996.)

NIGHTINGALE, Virginia. **Children's Views about Media Harm**, Monograph 10, Sydney: University of Western Sydney-Australian Broadcasting Authority, 2000.

_____ Contemporary Audiences: Publics, Markets, Communities and Fans. In: DOWNING J., WARTELLA, E., SCHLESINGER P, and McQUAIL, D. (Eds.). **The Sage Media Studies Reader**. London: 2003a.

_____ The Cultural Revolution in Audience Research. In: VALDIVIA, A. (Ed.). **The Blackwells Media Studies Reader**. London, 2003b.

NISBET, Robert. **La formación del pensamiento sociológico**, 3. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1996. (Edição original: **The Sociological Tradition**, New York: Basic Books Inc., 1966)

OLAVE, Lizeth Johanna. **Civilización Barbie**. Reflexiones desde un mundo regido por el consumo y los grandes empresarios, tese de graduação não publicada, Cali: Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, 2002.

OLVERA, Alberto. Apuntes sobre la esfera pública como concepto sociológico. In: **Metapolítica**, vol3 n9, enero-marzo, 1999.

ORFALI, Birgitta. Les représentations sociales: un concept essentiel fondamentale

en sciences humaines et sociales. In: **L'Année Sociologique**, 50, n 1, p. 235-254.2000.

OROZCO, Guillermo. **Recepción Televisiva**: tres aproximaciones y una razón para su estudio. México: Universidad Iberoamericana, 1991.

_____ Familia, televisión y educación en México. In: **Hablan los televidentes**. Estudios de recepción en varios países, México, D.F: Universidad Iberoamericana, 1992.

_____ **Televisión y audiencias**. Un enfoque cualitativo. Madrid: Ediciones La Torre-Universidad Iberoamericana, 1996.

_____ **Televisión, audiencias y educación**. Buenos Aires: Norma, 2001a.

_____ “Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina”, Cátedra UNESCO 2001, México: Universidad Autónoma de Barcelona, Investigación del Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara, 2001b.

_____ **Los estudios de recepción**. De un modo de investigar a una moda, y de ahí a muchos modos. In: **¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público**, Buenos Aires: La Crujía, 2006.

ORTIZ, Renato. Apresentação. In: **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Ediciones Paulinas, 1989a

_____ Durkheim: arquiteto e herói fundador. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais** n 11 vol 4, otoño, 1989.

_____ **Cultura e modernidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

_____ **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Atica,1994.

_____ El atraso en el futuro: usos de lo popular para construir la nación moderna. In: GARCIA CANCLINI, Néstor (Comp.). **Cultura y pospolítica.** El debate sobre la modernidad en América Latina. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes,1995.

_____ **Mundialización y cultura.** Buenos Aires: Alianza, (Edição original: 1994, **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense,1997).

_____ Diversidad cultural y cosmopolitismo. In: **Cultura y globalización,** Martín Barbero et al. (Eds.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-CES, 1999.

_____ A redefinição do público, entre o nacional e o transnacional. In: **Mundialização: saberes e crenças.** Sao Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

_____ Caminos de la mediación. In: **Revista Anthropos** n 219. Jesús Martín Barbero, Comunicación y culturas en América Latina. Barcelona, 2008, p.132-135.

O'SULLIVAN, Tim et al. **Conceptos clave en comunicación y estudios culturales.** Buenos Aires: Amorrortu,1995. (Edição original: 1995)

PACHÓN C. Ximena. Los Wampi o la gente de Guambía. In: **Geografía Humana de Colombia,**

Tomo IV, Vol., 2, Región Andina Central. Santa Fe de Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1996.

PAREJA, Reynaldo. **Historia de la radio en Colombia:** 1929-1980. Bogotá:

Servicio Colombiano de Comunicación Social, 1982.

PASSERON, Jean Claude. A Linguagem Semi-Erudita. Nota sobre um efeito de pathos: as *mutações culturais*. In: **O Raciocínio Sociológico**, Petrópolis :Vozes, 1995.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. (Edição original: Paris: Editions Albin Michel, 1998).

PORTO, Tânia. **A televisão na escola...Afinal que pedagogia é esta?** São Paulo: JM Editora, 2000.

_____ “As mídias na escola: uma pedagogia da comunicação para formação docente em serviço”. Em: PORTO, Tânia (Org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Brasil: Universidade Federal de Pelotas, 2001.

PUYANA, Yolanda et al. **Padres y madres en cinco ciudades colombianas**. Cambios y permanências. Bogotá: Almudena Editores, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (ed.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas (CLACSO)

<http://www.clacso.org/espanol/html/libros/lander/llander.html> (Consultado em: 10.01.2010).

QUIROZ, María Teresa. **Todas las voces**. Educación y comunicación en el Perú. Lima: Universidad de Lima, 1993.

QUIROZ, María Teresa y TELADO, Ana Rosa. **Videojuegos o los compañeros virtuales**. Lima: Universidad de Lima, 1996.

RENAUD, Alain. Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo imaginario. En: ANCESCHI, Giovanni et al. **Videoculturas de fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1989.

RODOTÁ, Stefano. **Tecnopolítica**. La democracia y las nuevas tecnologías de la comunicación. Buenos Aires: Losada, 1999. (Edição original: 1997).

ROSALDO, Renato. **Cultura y verdad**. Nueva propuesta de análisis social. México: Grijalbo, 1991. (Edição original: **Culture and Truth**. The Remaking of Social Analysis. Boston: Beacon Press, 1989).

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: SILVA PAREDES, Antonia y DE OLIVEIRA, Denise Cristina (Eds.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiania, Brasil: A-B Editora, 2000. 2 ed. (Primeira edição: 1998).

SAINTOUT, Florencia, **Los estudios de recepción en América Latina**, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1998.

SAINTOUT, Florencia; FERRANTE, Natalia. (Comp.). **¿Y la recepción?** Balance crítico de los estudios sobre el público, Buenos Aires: La Crujía, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida postmoderna**. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina, Buenos Aires: Ariel, 1994.

_____ **La máquina cultural**. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Ariel, 1998.

SCOTT, Joan W. El eco de fantasía: la historia y la construcción de la identidad. In: **La manzana de la discordia**, Vol 4, n 1, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, 2009. Tradução de Mónica Dorado e Gabriela Castellanos.

_____. Género ¿Todavía una categoría útil para el análisis? In: **La manzana de la discordia**, Vol 6, n 1, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, Enero-Junio 2011. Tradução de Gabriela Castellanos.

SENNET, Richard. **The Fall of Public Man**. Knopf, 1977.

SERRANO, Martín. En: MORAGAS, M. De (ed.). **Sociología de la comunicación**, vol.I, pp.141-162. Barcelona:Gustavo Gili,1985.

SCHMUCLER, Héctor. **Memoria de la comunicación**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1997.

SCHÜTZ, Alfred. **La construcción significativa del mundo social**, Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós,1993. Edição previa em espanhol publicada pela mesma editora em 1972 com o título de **Fenomenología del mundo social** (Edição original. **Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt**. Wien: Springer Verlag, 1932.).

SILVA MOREIRA, Antonia e DE OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiania: Editora AB,1998.

SILVERSTONE, Roger. **Televisión and Everyday Life**. London: Routledge, 1994.

SINCLAIR, John. **Latin American Television**. Oxford: Oxford University Press,1999.

SMITH, Anthony D. **The Ethnic Origin of Nations**. Oxford: Blackwell Publishers, 1986.

SODRÉ, Muniz . **Antropológica do espelho**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SONTAG, Susan. **Ante el dolor de los demás**. Bogotá: Alfaguara, 2003. (Edição original: **Regarding the pain of others**, 2003).

TARDE, Gabriel. La conversation. In: **L'opinion et la foule**. Adamant Media Corporation, 2006. (Fac-símile da edição Paris: Alcan, 1901. Edição original: Revue de Paris, Agosto 15, 1899).

THOMPSON, John B. **The Media and Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1995. (Edição em espanhol. **Los media y la modernidad**, Barcelona: Paidós, 1998.).

TUFTE, Thomas. **Living with the Rubbish Queen**. A media ethnography about telenovelas in everyday life of Brazilian women, Ph.D. Dissertation Denmark: Department of Film and Media Studies, University of Copenhagen, 1994.

TURKLE, Sherry. **Life on the Screen**. Identity in the Age of the Internet. New York: Simon and Schuster, 1995.

ULLOA, Alejandro e CARVAJAL, Giovanna. Cultura escrita, conocimiento y tecnocultura. El marco teórico de una investigación exploratoria en la Universidad del Valle. In: **Nexus**, n 2, diciembre Escuela de Comunicación Social, Cali: Universidad del Valle, 2006.

VASQUEZ, Edgar. **Historia de Cali en el siglo 20**. Sociedad, economía, cultura y espacio. Cali: Artes Gráficas del Valle, 2001.

VILCHES, Lorenzo. **La televisión**. Los efectos del bien y del mal. Barcelona: Paidós, 1993.

VIVAS, Harvy. **Educación, desigualdad y democracia**, Documento de trabajo No 118. Cali: CIDSE Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, Universidad del Valle, 2008.

VIVEROS, Mara. “Hasta cierto punto” o la especificidad de la dominación masculina en América Latina. In: **La manzana de la discordia**, Año 1, n 1, Cali: Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad, Universidad del Valle, 2005.

VITORINO SAMPAIO, Inês Silvia. **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume Editora, 2000.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: SILVA PAREDES, Antonia y DE OLIVEIRA, Denise Cristina (Eds.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiania, Brasil: A-B Editora, 2000. (2 ed.).(Edição original: 1998)

WALLERSTEIN, Immanuel. The Heritage of Sociology, The Promise of Social Science. **Presidential Address, XIVth World Congress of Sociology**. Montreal, July 26, 1998.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. **Abrir las ciencias sociales**, México: Siglo XXI Editores-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. 2006 (Edição original em inglês, 1995).

WEBER, Max . **Political Writings**. England: Cambridge University Press, 1944.

_____La ética protestante y el espíritu del capitalismo, 6.ed. México: Ediciones Coyoacán, 1999.

_____ Conceptos sociológicos fundamentales; Los tipos de dominación. In: **Economía y sociedad**, 1ª reimpresión de la 2ª edición en Español, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997. (Primeira edição em Espanhol 1944 FCC. Edição original: 1922)

WINOCUR, Rosalía. **Robinson Crusoe ya tiene celular**, México: Siglo XXI, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Culture**. Glasgow: Fontana, 1981.

_____ **Television. Technology and Cultural Form** . London: Routledge, 1990. (Edição Original: 1973)

_____ **Marxism and Literature**. Oxford University Press, 1977.

_____ **Keywords** . A vocabulary of Culture and Society. Oxford University Press, 1983. (Edição original: 1976).

WRIGHT MILLS, Charles. **The Sociological Imagination**. New York: Grove Press Inc., 1961. (Edição original: 1959, Oxford University Press).

WUTHNOW, Robert et al .**Análisis cultural**. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas. Buenos Aires: Paidós, 1988. (Edição original: **Cultural Analysis**. London, Boston, Melbourne and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1984.)

XAVIER, Ismail. **El discurso cinematográfico**. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2008. (Edição original: Paz e Terra, 1977).

YÚDICE, George. **Nuevas tecnologías, música y experiencia**. Barcelona: Gedisa, 2007

DOCUMENTOS

Children Watching War. Bundeszentrale für politische Bildung. Munich: International Central Institute for Youth and Educational Television, 2004.

Children's Views about Media Harm. Monograph 10. Sydney: University of Western Sydney-Australian Broadcasting Authority, 2000.

Cubrimiento periodístico responsable del desplazamiento forzado interno. Bogotá: Medios para la Paz, 2005.

DELGADO PARRA, María Concepción. (Maestra en Estudios Político y Sociales de la UNAM, México) El criterio amigo-enemigo en Karl Schmitt. In: **Cuaderno de materiales** n 14, <http://www.filosofia.net/materiales/num/num14/n14d.htm>

Revista Anthropos n 219. Jesús Martín Barbero. Comunicación y culturas en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos, 2008.

APÉNDICE

TABLAS RELATIVAS A NOTICIEROS

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO (A)

FICHA CAPITAL ESCOLAR- CULTURAL

FORMATOS PARA ASOCIACIONES LIBRES (6)

FORMATOS DE CUESTIONARIO CERRADO (3)

JUEGO DE “LA GUERRA”

ENTREVISTA GUERRA-VIOLENCIA

FICHA PARA MONITOREO DE PROGRAMAS DE TV

INFORMACIÓN PARA LOS PADRES Y LOS PLANTELES

TABLAS RELATIVAS A NOTICIEROS

Tabla 1. Reconocimiento de imágenes según la localidad donde viven los niños

Localidad	Nivel de reconocimiento	Imágenes (%)					
		Vicky Dávila	Equipo de fútbol Nacional o Edgar Rentería*	Francisco Santos	Hugo Chávez	Andre a Serna	Letras WWW
Bogotá	Exacto	35,0	76,7	8,3	41,7	56,7	66,7
	Aproximado	1,7	15,0	6,7	1,7	10,0	0,0
	Errado	6,7	0,0	25,0	21,7	5,0	5,0
	No sabe	56,7	8,3	58,3	35,0	28,3	25,0
	No responde	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	3,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Guambía	Exacto	6,5	0,0	3,2	41,9	0,0	9,7
	Aproximado	3,2	3,2	0,0	0,0	6,5	3,2
	Errado	3,2	0,0	3,2	0,0	3,2	25,8
	No sabe	87,1	96,8	93,5	58,1	90,3	61,3
	No responde	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Puerto Tejada	Exacto	5,1	5,1	2,6	41,0	10,3	10,3
	Aproximado	15,4	0,0	7,7	2,6	17,9	5,1
	Errado	28,2	15,4	28,2	20,5	41,0	64,1
	No sabe	48,7	76,9	61,5	33,3	30,8	20,5
	No responde	2,6	2,6	0,0	2,6	0,0	0,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabla 2. Lo que les gusta a los niños de los noticieros, según la localidad donde viven

Las cosas que les gustan a los niños de los noticieros	Porcentajes para cada localidad		
	Bogotá	Guambía	Puerto Tejada
CARACTERÍSTICAS DE LOS NOTICIEROS	7,6	0,0	4,3
Importantes	60,0	0,0	100,0
Interesantes	40,0	0,0	0,0
COMPONENTE O SECCIÓN	15,2	37,9	23,4
Deportes	40,0	81,8	81,8
Entrevistas	10,0	0,0	0,0
Farándula y entretenimiento	20,0	18,2	18,2
Pronóstico del clima	20,0	0,0	0,0
Titulares	10,0	0,0	0,0
TEMA	56,1	10,3	31,9
Noticias locales	8,1	0,0	0,0
Noticias nacionales	10,8	33,3	0,0
Noticias internacionales	24,3	0,0	6,7
Noticias de accidentes	2,7	0,0	13,3
Noticias del conflicto armado	8,1	33,3	33,3
Noticias de desastres	24,3	33,3	13,3
Noticias de fallecimientos	0,0	0,0	6,7
Noticias de historias de personas	5,4	0,0	0,0
Noticias de temas positivos	0,0	0,0	13,3
Noticias en general	13,5	0,0	0,0
Noticias económicas	0,0	0,0	6,7
Noticias esotéricas	2,7	0,0	6,7
EDUCACIÓN	10,6	0,0	6,4
Educación - comportamiento	42,9	0,0	33,3
Educación - prevención	42,9	0,0	33,3
Educación en general	14,3	0,0	33,3
IMPLICACIÓN	10,6	0,0	10,6
NADA	0,0	6,9	12,8

Tabla 3. Lo que no les gusta a los niños de los noticieros, según la localidad donde viven

Las cosas que no les gustan a los niños de los noticieros	Porcentajes para cada localidad		
	Bogotá	Guambía	Puerto Tejada
CARACTERÍSTICAS DE LOS NOTICIEROS	55,9	3,4	22,4
Aburridos	68,4	100,0	27,3
Condenan a protagonistas de la noticia	5,3	0,0	0,0
Extensos	10,5	0,0	36,4
No tienen credibilidad	0,0	0,0	9,1
Poco importantes	5,3	0,0	9,1
Repetitivos	10,5	0,0	18,2
COMPONENTE - SECCIÓN	5,9	20,7	4,1
Deportes	50,0	66,7	50,0
Farándula y entretenimiento	50,0	33,3	50,0
TEMA	29,4	20,7	49,0
Noticias de accidentes	10,0	16,7	8,3
Noticias del conflicto armado	20,0	33,3	20,8
Noticias de desastres	20,0	16,7	8,3
Noticias de fallecimientos	20,0	16,7	8,3
Noticias de manifestaciones públicas	0,0	0,0	8,3
Noticias de política	30,0	0,0	4,2
Noticias de robos	0,0	0,0	16,7
Noticias de violencia en general	0,0	0,0	12,5
Noticias internacionales - violencia	0,0	16,7	8,3
Noticias judiciales	0,0	0,0	4,2
IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL	2,9	0,0	0,0
IMPLICACIÓN	0,0	0,0	8,2
OTRAS PREFERENCIAS	5,9	0,0	2,0
NO SABE / NO RESPONDE	0,0	55,2	14,3

Tabla 4. Fuentes de información sobre las palabras SIDA, I.V.A., calentamiento global y parapolítica, según la localidad donde viven los niños

Localidad	Fuentes de información	Palabras			
		SIDA	I.V.A	Calentamiento global	Parapolítica
Bogotá	Por mis padres	19,1	30,0	11,8	20,0
	Por mis profesores	23,4	10,0	17,6	0,0
	Por mis amigos	0,0	0,0	0,0	0,0
	Por la televisión	38,3	50,0	52,9	60,0
	Por la radio	6,4	0,0	5,9	0,0
	Por los periódicos	0,0	0,0	5,9	20,0
	Otro medio	12,8	10,0	5,9	0,0
	No sabe / no responde	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	
Guambía	Por mis padres	14,3	0,0	0,0	0,0
	Por mis profesores	14,3	0,0	0,0	0,0
	Por mis amigos	0,0	0,0	0,0	0,0
	Por la televisión	57,1	0,0	0,0	0,0
	Por la radio	14,3	0,0	0,0	0,0
	Por los periódicos	0,0	0,0	0,0	0,0
	Otro medio	0,0	0,0	0,0	0,0
	No sabe / no responde	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	0,0	0,0	0,0	
Puerto Tejada	Por mis padres	14,3	0,0	0,0	0,0
	Por mis profesores	7,1	0,0	0,0	0,0
	Por mis amigos	28,6	0,0	0,0	0,0
	Por la televisión	35,7	50,0	0,0	0,0
	Por la radio	7,1	0,0	0,0	0,0
	Por los periódicos	0,0	0,0	0,0	0,0
	Otro medio	7,1	50,0	0,0	0,0
	No sabe / no responde	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	0,0	0,0	

Tabla 5. Existencia de un televisor en la casa. Caso Guambía

Existencia	Frecuencia	%
Sí	17	54,8
No	14	45,2
Total	31	100,0

Tabla 6. Frecuencia con la que los niños ven televisión. Caso Guambía

Ve televisión todos los días	Frecuencia	%
Sí	5	16,1
No	26	83,9
Total	31	100,0

Tabla 7. Frecuencia con la que los niños ven noticieros según la localidad donde viven

Localidad	Frecuencia con la que ven noticieros (%)					Total
	Con frecuencia	A veces	Muy pocas veces	Nunca	Sin información	
Bogotá	25,0	55,0	16,7	3,3	0,0	100,0
Guambía	16,1	48,4	6,5	16,1	12,9	100,0
Puerto Tejada	7,7	41,0	35,9	15,4	0,0	100,0

Tabla 8. Noticieros que ven los niños según la localidad donde viven*

Noticieros que ven los niños	Localidad donde viven los niños (%)		
	Bogotá	Guambía	Puerto Tejada
Caracol noticias	46,5	67,9	42,6
Noticias RCN	34,3	32,1	48,1
City noticias	16,2	0,0	3,7
90 minutos	0,0	0,0	1,9
Noti 5	0,0	0,0	1,9
Telepaís	1,0	0,0	0,0
Fox sports news	1,0	0,0	0,0
Otros	1,0	0,0	1,9
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 9. Lo que saben los niños acerca de la palabra SIDA, según la localidad donde viven

Lo que saben los niños sobre la palabra SIDA	Porcentajes para cada localidad		
	Bogotá	Guambía	Puerto Tejada
ENFERMEDAD	40,6	19,4	15,0
Enfermedad - contagio	15,4	0,0	0,0
Enfermedad - género	3,8	0,0	0,0
Enfermedad - muerte	7,7	16,7	33,3
Enfermedad - no específica	65,4	83,3	33,3
Enfermedad - ocupación	3,8	0,0	16,7
Enfermedad - peligro	3,8	0,0	16,7
FORMAS DE TRANSMISIÓN	23,4	0,0	12,5
Relaciones sexuales	80,0	0,0	100,0
Uso condón	20,0	0,0	0,0
NO SABE	35,9	80,6	72,5

* Esta tabla no incluye a los niños que respondieron que nunca veían noticieros.

Tabla 10. Lo que saben los niños acerca de la palabra I.V.A., según la localidad donde viven

Lo que saben los niños sobre la palabra IVA	Localidad donde viven los niños (%)		
	Bogotá	Guambía	Puerto Tejada
Impuesto	15,0	0,0	5,1
No sabe	83,3	100,0	94,9
Sin información	1,7	0,0	0,0
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 11. Lo que saben los niños acerca de las palabras calentamiento global, según la localidad donde viven

Lo que saben los niños sobre las palabras calentamiento global	Localidad donde viven los niños (%)		
	Bogotá	Guambía	Puerto Tejada
Calentamiento de la tierra	10,0	0,0	0,0
Cambio climático	1,7	0,0	0,0
Capa de ozono	8,3	0,0	0,0
Efecto invernadero	1,7	0,0	0,0
Deterioro ambiental	1,7	0,0	0,0
No sabe	76,7	100,0	100,0
Total	100,0	100,0	100,0

Tabla 12. Programas favoritos de los niños. Caso Bogotá

Programa	No. de menciones	Canal
Nuevo rico nuevo pobre	11	Caracol
Los Simpsons	11	Caracol
Los padrinos mágicos	10	Jetix y Disney channel
Noticieros en general	9	Caracol, City TV, RCN y APN
Dragón Ball Z	6	Catoon network y City TV
El Chavo	5	RCN
Los power rangers	5	Jetix
Padres e hijos	5	Caracol
Art attack	3	Disney channel
Bichos Biches	3	RCN
Pura sangre	3	RCN
Gokú	3	City TV y Cartoon network
Club 10	3	Caracol

Tabla 13. Programas favoritos de los niños. Caso Puerto Tejada

Programa	No. de menciones	Canal
La sucursal del cielo	6	Caracol
Los Simpsons	5	Caracol y Cartoon network
Los power rangers	5	RCN, Cartoon network, Boomerang y Jetix
Nuevo rico nuevo pobre	4	Caracol
Dora la exploradora	4	Señal Colombia
Pura sangre	3	RCN
Patito feo	3	Caracol
Carita de ángel	3	RCN
Gayú y Madelane	3	Señal Colombia

Tabla 14. Programas favoritos de los niños. Caso Guambía

Programa	No. de menciones	Canal
Los simpsons	9	Caracol
Patito feo	6	Caracol
Nuevo rico nuevo pobre	5	Caracol
Carita de ángel	3	RCN
Padres e hijos	2	Caracol
Gotita de amor	2	RCN
Popeye	2	Caracol

Tabla 15. Programas favoritos según el género de los niños. Caso Bogotá

Programa	Niños	Canal	Programa	Niñas	Canal
Noticieros en general	9	Caracol, City TV, RCN y APN	Nuevo rico nuevo pobre	6	Caracol
Los simpsons	7	Caracol	El Chavo	5	RCN
Los padrinos mágicos	6	Jetix	Los simpsons	4	Caracol
Dragón Ball Z	6	Catoon network y City TV	Los padrinos mágicos	4	Jetix y Disney channel
Nuevo rico nuevo pobre	5	Caracol	Bichos Biches	3	RCN
Los power rangers	4	Jetix	Padres e hijos	3	Caracol
Gokú	3	City TV y Cartoon network	Montecristo	2	Caracol
Art Attack	2	Disney channel	Club 10	2	Caracol
Pura sangre	2	RCN	Hannah Montana	2	Disney Channel
Padres e hijos	2	Caracol	Puka	2	Jetix
Yu-hi-ho Ying-yang-yo	2	Jetix y City TV	Recreo	1	Disney Channel
Ven diez	2	Cartoon network	Los héroes de la ciudad	1	Disney Channel

Tabla 16. Programas favoritos según el género de los niños. Caso Puerto Tejada

Programa	Niños	Canal	Programa	Niñas	Canal
Los power rangers	5	RCN, Cartoon network, Boomerang y Jetix	Nuevo rico nuevo pobre	3	Caracol
Los simpsons	3	Caracol	Patito feo	3	Caracol
Dora la exploradora	3	Señal Colombia	La sucursal del cielo	3	Caracol
La sucursal del cielo	3	Caracol	Los simpsons	2	Caracol
El Chavo	2	Canal de las estrellas y RCN	Pura sangre	2	RCN
La hija del mariachi	2	RCN	Noticieros en general	2	Caracol y RCN
Tom y Jerry	2	Caracol y Cartoon network	Gayú y Madelane	2	Señal Colombia
Carita de ángel	2	RCN	Montecristo	1	Caracol

Tabla 17. Programas favoritos según el género de los niños. Caso Guambía

Programa	Niños	Canal	Programa	Niñas	Canal
Los simpsons	7	Caracol	Patito feo	5	Caracol
Nuevo rico nuevo pobre	4	Caracol	Los simpsons	2	Caracol
Carita de ángel	2	RCN	Nuevo rico nuevo pobre	1	Caracol
Gotita de amor	2	RCN	El Chavo	1	RCN
Montecristo	1	Caracol	Bichos Biches	1	RCN
Patito feo	1	Caracol	Padres e hijos	1	Caracol
Padres e hijos	1	Caracol	Carita de ángel	1	RCN

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL NIÑO (A)

Ciudad: _____
Colegio: _____
Escolaridad: _____

NOMBRE: _____

EDAD: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____

SEXO: _____

CIUDAD: _____

TELÉFONO: _____

VIVE CON: _____

USOS DEL TIEMPO LIBRE / CONSUMO CULTURAL

- Lee por diversión.
- Asiste a eventos culturales (teatro, conciertos, exposiciones de arte).
- Toma cursos especiales (dibujo, música, idiomas, sistemas).
- Practica alguna actividad artística.
- Hace viajes con frecuencia.
- Otro, cuál? _____
- Tienen computador en la casa

FICHA CAPITAL ESCOLAR/ CULTURAL

NOMBRE: _____

EDAD: _____ FECHA DE NACIMIENTO: Día _____ Mes _____ Año _____

COLEGIO: _____

DATOS DEL PADRE

ESCOLARIDAD: _____

OCUPACIÓN: _____

DATOS DE LA MADRE

ESCOLARIDAD: _____

OCUPACIÓN: _____

TIPO DE OCUPACIÓN DEL PADRE Y DE LA MADRE	PADRE	MADRE
1. OBRERO (Trabajador no calificado y <u>asalariado</u> p. ej. construcción, proletario).		
2. TÉCNICO (Trabajador asalariado o independiente con calificación técnica p ej electricista, mecánico, soldador).		
3. ARTESANO (Carpintero, costurera, sastre, albañil, panadero, zapatero).		
4. EMPLEADO DE OFICINA (Secretariado, tareas de oficina).		
5. EMPLEADO DE SERVICIOS PERSONALES (Trabajadoras de hogar, vigilantes, conductor asalariado, mensajero).		
6. PROFESIONAL (Persona con título universitario) En qué área:		
7. OFICIOS DE SU HOGAR (Tareas domésticas del propio hogar).		
8. ESTUDIANTE (Estudiar en alguna institución).		
9. COMERCIANTE (Transportador por cuenta propia, propietario de tienda de comestibles, vendedor ambulante).		
10. ARTISTA INFORMAL (Productor informal en áreas como pintura, música, escritura, escultura, artesanía, gimnasia artística, actuación).		
11. NINGUNA DE LAS ANTERIORES (Especificar si es posible).		

1. ¿A ti te gusta leer?: Sí _____ No _____

2. ¿Qué te gusta leer?

Menciona lo último que hayas leído:

4. En este año 2004, trata de recordar algunos textos (libros, revistas, cuentos, etc.) que hayas leído y me los dices:

SOBRE LOS TEXTOS MENCIONADOS EN ESTA PREGUNTA, PROFUNDIZAR:

TEXTO 1:

TEXTO 2:

TEXTO 3:

5. ¿Cada cuánto lees? (mencionarle: Todos los días, algunas veces durante la semana, los fines de semana).

6. ¿En qué momentos del día lees?

7. ¿En tu casa compran periódicos? ¿Cuáles?

8. La semana pasada ¿qué periódicos compraron en tu casa?

9. ¿Tú lees el periódico que compran en tu casa?

10. ¿Qué parte(s) del periódico te gusta leer?

11. Asistes a eventos culturales como:

Teatro: _____

Conciertos: _____

Exposiciones de arte: _____

Otros: _____

12. ¿Tomas cursos especiales como dibujo, música, idiomas, sistemas, o practicas alguna actividad artística?

13. ¿Haces viajes con frecuencia y a dónde?

14. ¿Practicas algún deporte? (Anotar si lo practica profesionalmente) ¿Cada cuánto?

15. ¿En tu casa tienen computador? _____ ¿Cuántos? _____

¿Tú lo usas y para qué lo usas? _____

FORMATO PARA ASOCIACIONES LIBRES

Niño (a): _____

Ciudad: _____

Colegio _____

Investigador (a) _____

La Guerra

A

B

C

Conectores

A	
B	
C	

Origen (pregunta)

FORMATOS PARA CUESTIONARIO CERRADO

CUESTIONARIO CERRADO “LA GUERRA”

Nombre: _____

Colegio: _____

Cuál de las oraciones siguientes, en tu opinión, explica más exactamente lo que es **LA GUERRA**. SUBRAYA SÓLO UNA ORACIÓN.

1. La guerra es mala por las consecuencias que trae.
2. Las peleas que tienen los niños son como una guerra.
3. La guerra produce muerte. Muere mucha gente.
4. En la guerra la gente se asusta, entonces va buscando donde meterse.
5. Las pistolas, las escopetas, los cuchillos y las espadas se usan para pelear en la guerra.
6. En la guerra la guerrilla, el ejército y los paras luchan unos contra otros.
7. La guerra aparece en el cine, la televisión y los videojuegos.

CUESTIONARIO CERRADO “LOS DESPLAZADOS”

Nombre: _____

Colegio: _____

Cuál de las oraciones siguientes explica más exactamente quiénes son “**los desplazados**” en Colombia. SUBRAYA SÓLO UNA ORACIÓN.

1. El hambre es el mayor problema que afecta a los desplazados.
2. Los desplazados son ladrones y drogadictos.
3. Los desplazados son personas que se sienten muy tristes.
4. Los desplazados son personas que los han sacado de su tierra y les ha tocado irse del campo a la ciudad.
5. Los desplazados son pobres que piden limosna en las calles.
6. Los desplazados siempre están sucios.
7. Los desplazados son seres humanos iguales a nosotros, pero no tienen nada.

CUESTIONARIO CERRADO “LOS GOBERNANTES”

Nombre: _____

Colegio: _____

Cuál de las oraciones siguientes explica más exactamente qué son y qué hacen **LOS GOBERNANTES**. SUBRAYA SÓLO UNA ORACIÓN.

1. Los gobernantes aparecen cuando hay elecciones y las personas votan para elegirlos.
2. Los gobernantes combaten la guerrilla.
3. Los gobernantes son las personas quienes dirigen, mandan y controlan a los demás.
4. Los gobernantes cogen delincuentes y ladrones en las ciudades.
5. Los gobernantes son quienes ayudan a los demás cuando hay inundaciones y dan comida a las personas que la necesitan.
6. Los gobernantes hacen cosas malas que no deberían hacer, son irresponsables.
7. Los gobernantes son los alcaldes y los presidentes, por ejemplo.

CUESTIONARIO CERRADO “LA GUERRA” - GUAMBÍA

Nombre: _____

Colegio: _____

Cuál de las oraciones siguientes, en tu opinión, explica más exactamente lo que es **LA GUERRA**. SUBRAYA SÓLO UNA ORACIÓN.

1. Las peleas entre las personas son como una guerra.
2. La guerra produce muerte. Matan mucha gente.
3. En la guerra la gente se asusta, entonces va buscando donde meterse.
4. En la guerra la guerrilla y los soldados pelean unos contra otros.
5. La guerra aparece en la televisión.

CUESTIONARIO CERRADO “LOS GOBERNANTES” - GUAMBÍA

Nombre: _____

Colegio: _____

Cuál de las oraciones siguientes explica más exactamente qué son y qué hacen **LOS GOBERNANTES**. SUBRAYA SÓLO UNA ORACIÓN.

1. Los gobernantes son las personas quienes dirigen, mandan y controlan a los demás.
2. Los gobernantes ayudan a los demás y hacen cosas buenas.
3. Los gobernantes trabajan, escriben y hablan a las personas.
4. Los gobernantes son los taitas.
5. Los gobernantes se reúnen en el cabildo, en Santiago.

JUEGO DE “LA GUERRA”

INSTRUCCIONES

Parte 1: Instrucciones

Vamos a preparar un juego:

Un dramatizado entre dos grupos, que dure unos 5 minutos.

Los 10 se van a dividir en 5 y 5, como ustedes quieran.

El tema para inventar su juego es **la guerra**.

(Aclarar que después del juego se va a hacer una conversación entre todos sobre lo que ellos hicieron).

El juego tiene unas RESTRICCIONES:

-NO deben golpearse, sino SIMULAR.

-No deben usar objetos con los que se puedan lastimar unos a otros.

Parte 2: 5 minutos para que los niños dialoguen y decidan

Parte 3: Dramatización

Parte 4: Puesta en común

Conversación con los niños para evaluar si se hacen alusiones a:

-Los programas de TV y el cine

-Los juegos de los niños

-Las relaciones dentro de la familia

ENTREVISTA GUERRA-VIOLENCIA

PLANTEL: _____

NIÑO/ A: _____

1. ¿En qué programas de TV, películas, video juegos o libros has visto (leído sobre) la guerra, o sobre situaciones de lucha y/o pelea?

NOMBRE

QUÉ OCURRÍA

A.

B.

C.

PREGUNTAR POR VIDEO JUEGOS si el niño no los ha nombrado

NOMBRE

QUÉ OCURRÍA

PREGUNTAR POR NOTICIAS DE LA TV si el niño no las ha nombrado

NOMBRE

QUÉ OCURRÍA

2. ¿Qué sientes cuando ves esas situaciones / o esos programas, películas, noticias o videojuegos?

(Explorar: ¿Te causan malestar? ¿Te fastidian? ¿Te producen temores?)

A.

B.

C.

En los VIDEOJUEGOS

En las NOTICIAS de la TV

3. ¿Tú crees que las personas (los niños, los adultos) estamos más frecuentemente en situaciones de lucha/de pelea, o en situaciones en las que estamos tranquilos y nos ayudamos unos a otros? ¿Tú qué crees?

(Pedir al niño que explique)

4. Coméntame alguna situación de pelea o de agresividad en la que tú hayas estado envuelto(a)

5. ¿Crees que hay guerra actualmente en Colombia? ¿O no hay guerra?

Si respondió afirmativamente: ¿Qué sabes sobre eso?
(Anotar el origen de esta información, es decir, de dónde procede lo que el niño sabe y ha dicho).

6. ¿Tú sabes si hay otras guerras en el mundo? Nombra cuáles

OBSERVACIONES ADICIONALES SI LAS HAY

FICHA PARA MONITOREO DE PROGRAMAS DE TV

Nombre: _____

Horario: _____ Canal: _____ Duración: _____

Alcance Geográfico: Transnacional _____ Nacional _____ Regional _____

Local _____ Comunitario _____

Género: _____

Presentador: _____

Forma de participación del niño(a):

Número de emisiones analizadas: _____

Sinopsis:

Relación del programa con las representaciones sociales

Investigador: _____

Fecha: _____

INFORMACIÓN PARA LOS PADRES Y LOS PLANTELES

Nombre del proyecto:

Representaciones sociales construidas por audiencias infantiles, a partir del análisis de las “mediaciones” ejercidas por los medios y tecnologías de la comunicación.

El proyecto de investigación que adelantamos hace parte del Programa de Ciencias Sociales y Humanas de COLCIENCIAS 2003, aprobado por la entidad estatal de fomento a la investigación científica en Colombia.

Se identifica por este código: 1106-10-14807

Estos datos pueden ser corroborados a través de la Oficina de Registro y Seguimiento de Proyectos de COLCIENCIAS tel 6258480 ext 2226 o 2227

Instituciones responsables:

COLCIENCIAS (Bogotá) y Universidad del Valle (Cali)

Síntesis del proyecto:

Se busca explorar cuáles son algunas de las “representaciones sociales”, es decir, algunas de las “ideas” o “nociones” que tienen los niños acerca de sí mismos, de la familia, de la ciudad o poblado donde viven, del país, y del mundo. Además, el proyecto tiene como fin evaluar la influencia de los medios de comunicación en esas nociones que los niños tienen.

Los resultados de la investigación pueden ser útiles para el diseño de proyectos educativos dentro del sistema escolar formal, o para proyectos de educación no formal. También aspiramos a que las conclusiones puedan servir para fomentar en Colombia políticas públicas en materia de contenidos y de programación de los medios de comunicación dirigidos a los niños.

El equipo de investigación:

Se trata de un grupo con experiencia en trabajo de investigación, y también en el trato con niños. El equipo está coordinado por Maritza López de la Roche, quien es actualmente profesora titular de la Universidad del Valle, en Cali, y candidata a doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Fue la investigadora principal en el estudio “Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios” que publicaron el Ministerio de Comunicaciones y el ICBF en el año 2000.

La investigadora asociada es la profesora Ligia Méndez, Magíster en Comunicación

Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, quien participó en la investigación citada arriba con grupos de niños escolares, y tiene 25 años de experiencia en docencia universitaria.

La asistente de investigación es Anabel Correa, Comunicadora Social de la Universidad del Valle, con experiencia laboral y humana en proyectos sociales de la CVC, la Universidad del Valle y UNICEF, entre otros.

Hay 2 asistentes de investigación adicionales, quienes harán una proporción pequeña del trabajo de campo en Cali y las zonas rurales. Son dos destacados estudiantes de la carrera de Comunicación Social, Karolina Ramírez y Luis Eduardo Domínguez.

Los escolares participantes:

Niños urbanos entre los 8 y los 10 años de edad, estudiantes de primaria en Bogotá, Pereira y Cali, de varios estratos socio-económicos. También niños que viven en las áreas rurales de Guambia, departamento del Cauca, y Zaragoza, departamento del Valle.

Los métodos de investigación:

Los procedimientos para recolectar la información serán:

-2 entrevistas en el hogar del niño o niña.

-Cuestionarios, juegos y dibujos que se le harán al niño en el colegio, en sesiones grupales previamente acordadas con las directivas del plantel.

-Observación de los juegos y conversaciones de los niños en períodos limitados de tiempo y también en fechas y horarios previamente acordados con los directivos.

Las sesiones se planificarán teniendo en cuenta los requisitos de que resulten entretenidas e interesantes para los niños, y de que no sean largas, para no cansarlos.

El derecho a retirarse de la investigación:

La participación en el proyecto es completamente voluntaria. Los niños participantes tienen el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento en que lo consideren necesario.

Grabación:

Algunas de las sesiones serán grabadas en audio con el propósito de que la documentación recogida sea exacta. A los participantes se les advertirá acerca de esto antes de empezar la sesión respectiva. También se les informará sobre su derecho a retirarse si encuentran la situación de grabación incómoda o si les causa malestar.

Privacidad:

Para esta investigación tanto los nombres, como direcciones y otros datos relativos a cada estudiante son necesarios por dos razones: Primero, para lograr que el equipo de investigación envíe un resumen del informe final a cada participante al término del proyecto; y segundo, por exigencias de la misma investigación, en lo que respecta a validez y verificación. Nadie fuera del equipo de investigación tendrá acceso a los datos personales y familiares reunidos.

Confidencialidad:

Esta investigación toma muy en serio también la necesidad de confidencialidad que tienen los niños. Nada que los niños expresen o discutan durante las sesiones será repetido a otras personas por fuera del equipo de investigación, ni siquiera a sus padres.

Consentimiento:

Es extremadamente importante para este proyecto que todos los niños escolares que participen en esta investigación lo hagan por su propia voluntad, que entiendan los propósitos básicos que este estudio tiene, y que sepan que son sus ideas las que nos interesa conocer.

Contacto:

Si usted necesita contactar alguno de los miembros del equipo de investigación, por favor diríjase a mí, Maritza López de la Roche, a través del correo electrónico, o también del teléfono o fax, en Cali: maritzal@univalle.edu.co

Tels (2) 3309695 o 3212123

En caso de no encontrarme al hacer la llamada, por favor deje su nombre, lugar de residencia y número telefónico, y le retornaré la llamada.

Atentamente,

M. López de la Roche
Profesora de la Escuela de Comunicación Social
Universidad del Valle

