

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

Fernanda Guimarães Cruz

SOCIALIZAÇÃO MUDIATIZADA:

O papel da televisão na recepção de adolescentes de instituições de acolhimento

São Leopoldo

2007

Fernanda Guimarães Cruz

SOCIALIZAÇÃO MUDIATIZADA:

O papel da televisão na recepção de adolescentes de instituições de acolhimento

Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Comunicação.

Orientadora: Prof. Dra. Jiani Adriana Bonin

São Leopoldo

2007

Fernanda Guimarães Cruz

SOCIALIZAÇÃO MUDIATIZADA:

O papel da televisão na recepção de adolescentes de instituições de acolhimento

Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências da Comunicação.

Aprovado em 14 de março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Maria Aparecida Baccega - USP

Prof. Dr. Alberto Efendy Maldonado - Unisinos

Profª. Dra. Jiani Adriana Bonin - Unisinos

Dedico este estudo:
*às meninas do **Lar de São José**;*
*às meninas e meninos da **Casa-Lar***
***Adventista**;*
*Aos meninos do **Abrigo João Paulo II***
*aos meus pais **Alter e Sandra**;*

AGRADECIMENTOS

Estamos constantemente participando de processos sucessivos de socialização ao longo de nossas vidas e, nesse momento, seria uma falta grave não mencionar que a pesquisa realizada foi para mim uma trajetória gratificante de familiarização com universos sociais e pessoas tão diferentes daquelas que estou acostumada a encontrar no meu cotidiano. E como em toda socialização, algumas marcas são passageiras e inconstantes, como os adolescentes que estive em contato por praticamente dois anos, já outras carregamos para a vida inteira e são capazes de mudar a nossa biografia. A minha trajetória certamente não será mais a mesma, tanto como pessoa e também como pesquisadora. Penso que, hoje, ao concluir esse processo, estou encerrando um ciclo de descobertas que deixa espaços para tantas outras. No entanto, levo comigo desse processo a certeza de que não verei mais as coisas do mundo de maneira tão apressada e ansiosa como era acostumada. Aprendi no convívio com os adolescentes, a ter um olhar e uma atitude mais tolerante com a vida. Estabeleci não só laços de confiança e cumplicidade com os adolescentes, mas também de afetividade. Sou grata por ter estado no convívio desses meninos e meninas, especialmente pela forma calorosa com que sempre fui acolhida.

Agradeço, portanto, nesse momento, primeiramente a todos os adolescentes que deram vida a minha pesquisa. Às meninas do Lar de São José, pelo carinho que sempre demonstram por mim. Às meninas e meninos da Casa-Lar Adventista por terem abraçado a pesquisa desde a minha primeira visita. Aos meninos do Abrigo João Paulo II, pela maneira descontraída que encaram a vida (quantas risadas!). Às meninas do Lar de Nazaré, onde quer que estejam hoje, por ser o primeiro grupo a me acolher em suas vidas. E aos meninos e meninas das Aldeias Infantis SOS, que embora tenhamos convivido pouco tempo, foram cruciais para que eu compreendesse a importância de uma relação de confiança com o pesquisado.

À irmã Ioná e a Mari (assistente social) do Lar de Nazaré que me acolheram com muito carinho, me ensinaram muitas coisas sobre os adolescentes e incentivaram sempre a realização da pesquisa.

À super mãe Lory por abraçar junto com seu esposo Fernando um trabalho tão bonito de acolhimento. Hoje, vejo que a experiência Casa-Lar pode dar muito certo quando há pais sociais tão dedicados com a formação dos adolescentes.

À irmã Miriam e a Andréia (assistente social), do Lar de São José, por me darem a oportunidade de poder acompanhar a rotina das adolescentes praticamente uma vez por semana. Às monitoras Ana, Carla e Ângela pelo cuidado e carinho que cuidam dessas meninas.

À Christine (assistente social) e ao padre Délcio (Abrigo João Paulo II) por me acolherem de braços abertos. Cristine, aprendi muito com você sobre as processualidades do abrigamento, sobretudo de meninos!

À minha orientadora Jiani Adrina Bonin pelo apoio, dedicação, aprendizado, terapias psicológicas e amizade. Sempre presente e preocupada! Um grande exemplo para mim, que levarei ao longo dessa minha trajetória acadêmica.

Aos meus pais, por todo cuidado e amor, especialmente nos momentos mais difíceis da minha trajetória. (mudança, dissertação e primeira experiência docente – tudo simultaneamente)

Ao Fábio, pelo apoio, por escutar incansavelmente tudo o que eu vivenciava no campo de pesquisa. Pelas caronas até o Lar de São José, praticamente todas as sextas-feiras à noite. Pelo amor e amizade de todos esses anos de convivência.

Ao professor Efendy por acompanhar a minha trajetória acadêmica e pela suas contribuições preciosas na banca de qualificação. E além disso, por um grande presente: o início da minha trajetória como professora universitária.

Ao professor Braga, por me ajudar praticamente em todo processo de construção da minha pesquisa, desde a formulação do problema! Pelas trocas importantes no seu seminário, nas aulas e pela sua participação na minha banca de qualificação, cujas contribuições me ajudaram a pensar questões importantes do meu trabalho.

À minha amiga Melina, pela super força com o meu abstract!

À professor Maria Aparecida Baccega por aceitar o convite para participar da minha banca.

Ao Grupo Processocom, que tanto me inspirou na construção das estratégias

metodológicas.

Ao Grupo Mídia e Memórias, organizado pela minha orientadora, espaço de muitas discussões e descobertas.

À CAPES pela viabilização dessa pesquisa.

RESUMO

Tendo como objetivo central investigar como se processa, no âmbito da recepção, a socialização midiaticizada operada pela televisão em se tratando de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento em Porto Alegre, procuro compreender quais elementos do fluxo televisivo se instituem como matrizes de socialização, bem como quais apropriações, especialmente de valores e princípios morais, os adolescentes fazem do conteúdo televisivo, tendo como mediação desse processo a própria instituição de acolhimento, os grupos de relações e amizades e o *habitus*. A pesquisa também propõe compreender quais reconfigurações na identidade desses adolescentes são operadas a partir das aprendizagens que se estabelecem na relação desses com a televisão. Para dar conta das especificidades do objeto/problema investigado, trabalhei com os conceitos de midiaticização e socialização, e articulei perspectivas teóricas para a compreensão da recepção (recepção, mediações, apropriações, aprendizagens, interação e identidade). Em relação às estratégias metodológicas, na investigação da recepção trabalhei, durante a pesquisa exploratória, com adolescentes de quatro instituições de acolhimento (Lar de Nazaré, Lar de de São José, Abrigo João Paulo II e Casa-Lar Adventista) bem como, na pesquisa sistemática, permaneceram três dessas (Lar de São José, Abrigo João Paulo II e Casa-Lar Adventista). Realizei pesquisa sistemática com 17 adolescentes e, desde uma perspectiva multimetodológica, articulei um conjunto de procedimentos metodológicos que incluíram a realização de dinâmicas (jogos), observação participante e entrevistas em profundidade, para apreender as apropriações, aprendizagens, mediações, interações e reconfigurações da identidade. Como resultados, evidencio a forma como a midiaticização reconfigura e transforma o processo de socialização dos sujeitos, de maneira que a televisão passa a assumir um papel socializador outrora exercido basicamente pelas instituições formais (família, escola, igreja, Estado, etc). Além disso, no reencaixe dessas instituições não midiáticas e, portanto, na revisão dos papéis que exercem na formação das novas gerações, verifico uma ampliação do espaço de atuação da televisão, no sentido de familiarizar os adolescentes com a realidade social. Nesse processo marcado pelas interações dos adolescentes com esse meio de comunicação, bem como desses com outros agentes socializadores a partir do conteúdo midiático, percebo a importância da mediação dos grupos de relações e amizades, da instituição de acolhimento (regulando rotinas e conseqüentemente estendendo esse controle indireto para as dinâmicas de assistência televisiva) e do *habitus*. A partir das aprendizagens que se estabelecem nessas interações, vão se sobrepondo sucessivas identificações, as quais dependendo das vivências pessoais de cada adolescente e do tempo que possuem para “sedimentá-las” podem ou não estar conformando novas identidades sociais.

Palavras-chave: midiaticização, socialização, adolescentes, recepção, identidade.

ABSTRACT

The main aim of this research is investigate the process of the socialization through the media, operated by the television in the scope of the reception by the teenagers who live in institutions of shelter in Porto Alegre. So I try to understand which elements of the television flow if they institute as first of socialization, as well as which appropriations, especially of moral values and principles, the adolescents make of the televising content, having as mediation of this process the proper institution of shelter, the groups of relations and friendships and *habitus*. The research also tries to show which changes are operated in the teenagers identity through the learning by the television. So, to understand the details of the central problem, I have worked with the concepts of mediatization and socialization, and I have also articulated theoretical perspectives to understand the reception (reception, mediation, appropriations, learnings, interaction and identity). Related to the metodologic strategies, in the inquiry of the reception, I have worked with teenagers who live in four institutions of shelter (Lar de Nazaré, Lar de São José, Abrigo João Paulo II e Casa-Lar Adventista) during the explanatory research. In the systematic research the study remains in three of these: Lar de São José, Abrigo João Paulo II e Casa-Lar Adventista. I have realized a sistematic research with 17 adolescents and, with a multi-methodological perspective, I have criated a set of methodological procedures that had included the dynamic accomplishment (games), participant comment and interviews in depth, to apprehend the appropriations, learnings, mediations, interactions and reconfigurations of the identity. As results, I have noted the way that the mediatization reconfigures and changes the process of socialization of these young citizens. Thus, the television starts to assume a socialization role – the role that used to be performed basically by the formal institutions, such as family, school, church, and State. And, reviewing the new role of these institutions in the formation of the new generation I have noted that the television, today, is more important to show to the teenagers the reality that in the past. In this process with interactions of the adolescents with the television and with others socialization agents I have noted/perceived the importance of the mediation of the groups of relations and friendships, of the institution of shelter (regulating routines and consequently extending this indirect control for the dynamic of televising assistance) and of *habitus*. So, I can see successive identifications from the learnings through these interactions, and these identifications can or not be conforming new social identities. It will depends on the personal experiences of each teenager and on the time that they have to sedimentar about these experiences.

Key-words: midiatização, socialization, adolescents, reception, identity.

SUMÁRIO

1 O PROBLEMA DA PESQUISA	12
2 PENSANDO A SOCIALIZAÇÃO ADOLESCENTE MUDIATIZADA	23
2.1 A Configuração de uma Socialização Mudiatizada.....	48
2.2 A Socialização na Recepção Televisiva Adolescente	69
2.3 Mediações na Socialização Televisiva Adolescente.....	111
2.3.1 A Mediação Institucional	113
2.3.2 A Mediação do <i>Habitus</i>	123
2.3.3 A Mediação dos Grupos de Relações e Amizades	125
2.4 Mídia Televisiva	127
2.4.1 Um Olhar sobre o Fluxo Socializador	1135
2.4.2 O Gênero Ficcional.....	137
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	144
3.1 Pesquisa Exploratória	145
3.2 Pesquisa Sistemática.....	159
3.3 A Pesquisa enquanto Atividade Lúdica.....	161
3.4 Métodos de Coleta de Dados	167
3.4.1 Primeira dinâmica: Jogo <i>Stop</i>	168
3.4.2 Segundo Jogo: uma gincana divertida	169
3.4.3 Um Jogo de Dama para os Meninos	171
3.4.4 Diário dos Adolescentes de Apropriações e Aprendizagens	172
3.4.5 Observação Participante	173
3.4.6 Entrevista em Profundidade: aprendizagens midiáticas e mediações	173
3.4.7 Observação da Telenovela Rebelde.....	175
3.5 O Tratamento dos Dados	176
3.5.1 As Categorias de Análise na Recepção	178

4 A SOCIALIZAÇÃO TELEVISIVA DOS ADOLESCENTES NAS INSTUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	185
4.1 Lar de São José	186
4.2 Casa-Lar Adventista	210
4.3 Abrigo João Paulo II	241
4.4. Analisando a Socialização Mdiatizada dos Adolescentes que Vivem em Instituições de Acolhimento	261
5. CONCLUSÃO.....	292
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	302
APÊNDICES	312

1. O PROBLEMA DA PESQUISA

“Vais encontrar o mundo, disse-me o meu pai, à porta do Ateneu”, essa foi uma das lembranças mais marcantes que o menino Sérgio (personagem da narrativa autobiográfica de Raul Pompéia em o Ateneu) levou consigo quando passou a viver em um cotidiano fortemente institucionalizado. E com o tempo, a sua trajetória em um ambiente “pouco amistoso”, como diz Pompéia, lhe revela a verdade do aviso do seu pai, o qual, em um simples gesto desconstruiu as “ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento...” (POMPÉIA, 2006, p. 13).

É também do reconhecimento de um “mundo” que trata a minha pesquisa. Assim como Sérgio, que passa a ser socializado em outro espaço que não é o lar e vivencia a sua adolescência em um cotidiano marcado por rotinas e temporalidades institucionais, o mesmo acontece com os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento em Porto Alegre. No entanto, a diferença entre Sérgio e os adolescentes pesquisados está exatamente na noção de lar. Enquanto Sérgio deixava a “estufa de carinho”, esses adolescentes são na maioria dos casos “expulsos” do seu próprio lar, em função da desestrutura familiar (social, psicológica e econômica), da qual decorrem outros fatores como a violência (sexual e espancamentos), negligência, vivência de rua, carência de recursos (pobreza) e o abandono. O “mundo” para o qual o pai encoraja o filho, na narrativa de Pompéia remete, no caso dessa pesquisa, a um conjunto de possibilidades, de atores sociais e de instituições (tradicionais e midiáticas) os quais, a partir do momento em que o adolescente é acolhido, darão forma ao programa de socialização que tentará suprir o ciclo de insucessos recorrentes deixados pela família ou por aqueles que em algum momento se colocaram como responsáveis pela introdução efetiva do adolescente na sociedade.

O interesse por esse “mundo” das instituições de acolhimento surgiu a partir da minha experiência como jornalista, para ser mais precisa, de uma reportagem realizada no Lar Dom Bosco, localizado no Centro de Porto Alegre, o qual acolhe adolescentes em situação de rua. Quando visitei a instituição, tinha em mente desenvolver um texto sobre o cotidiano dos

jovens nesse espaço, bem como perceber o funcionamento de uma instituição de acolhimento. Nesse primeiro encontro com tal universo, observei muitas questões, sobretudo, o fascínio que esses jovens demonstravam pela televisão, que ficava localizada no refeitório da casa. Enquanto comiam, não desgrudavam os olhos da “pequena tela” e, aos poucos, se desligavam daquela rotina de perdas e se conectavam a um mundo diferente, que é convidativo às questões postas pelo imaginário. Nesse dia, não registrei essa passagem que viria a ser o ponto de partida para pensar no papel socializador da televisão em instituições de acolhimento.

Esse tema, de fato, veio a se tornar o ponto de partida para a construção do objeto que eu passaria a me debruçar a partir daquele momento. Como os objetos não estão dados e nem tampouco estão prontos à nossa espera, era preciso construí-lo, ou seja, compor um lugar desde onde apreendê-lo e compreendê-lo, a partir de um referencial teórico, o qual foi sendo conformado com base em uma pesquisa bibliográfica, bem como de uma familiarização com o ambiente institucional e, especialmente com os adolescentes.

Com base em uma pesquisa¹ realizada pelo *Núcleo de Antropologia e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, foi possível ter acesso a um mapeamento da realidade das instituições de acolhimento (abrigos) em Porto Alegre. Até janeiro de 2006, foi identificado um total de 23 unidades de acolhimento, as quais abrigam, em média, um total de 514 pessoas (entre crianças e adolescentes). No Rio Grande do Sul, conforme pesquisa publicada pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)* em parceria com o *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda)*, em dezembro de 2004, o número de instituições chegava a 58 unidades que abrigam 1.529 crianças e adolescentes. Nesse sentido, o Rio Grande do Sul é o segundo no país (só perde para São Paulo) em número de instituições dedicadas à proteção da criança e do adolescente.

Em Porto Alegre, as instituições de acolhimento podem ser divididas em três tipos:

¹ Pesquisa Encomendada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Essa pesquisa, até o final da realização do meu trabalho, não havia sido publicada. Tive acesso ao material a partir do contato com a coordenadora de programas e projetos do Instituto Amigos de Lucas, Alice Duarte Bittencourt. Por sugestão da coordenadora, procurei a antropóloga e uma das pesquisadoras que desenvolveu o trabalho, Patrice Schuch, a fim de obter uma cópia de um material que considero importante a todos aqueles que desejam conhecer a realidade das instituições de acolhimento.

Unidades da Rede Própria (aquelas administradas diretamente pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) e que, portanto, recebem recursos e estão sob o governo da Prefeitura Municipal); **Unidades da Rede Conveniada** (aquelas administradas por instituições filantrópicas, mas que também recebem recursos da Prefeitura, conforme o número de vagas oferecidas) e **Unidades da Rede Não Conveniada** (instituições que não recebem nenhum tipo de repasse financeiro da prefeitura, embora contem com uma pequena verba federal). Tanto durante a realização da pesquisa exploratória, quanto durante a pesquisa sistemática, trabalhei apenas com Unidades da Rede Conveniada. A idéia inicial era trabalhar com instituições da rede própria e conveniadas mas, em função da demora do tempo de tramitação do projeto de pesquisa na FASC, optei por trabalhar com cinco instituições conveniadas (**Lar de Nazaré**, **Lar de São José**, **Abrigo João Paulo II**, **Casa-Lar Adventista** e **Aldeias Infantis SOS**), as quais melhor atendiam às demandas do meu objeto de pesquisa. É importante ressaltar que participaram da pesquisa apenas instituições que têm como proposta abrigar jovens não-infratores, em tempo integral, até que esses “teoricamente” completem a maioria. Durante o período da pesquisa exploratória, fiz visitas sistemáticas a quatro instituições (Lar São José, Lar Nazaré e casa-lar adventista e Abrigo João Paulo II). Já durante a pesquisa sistemática, conforme será argumentado no capítulo metodológico, optei por trabalhar com três instituições (Casa-Lar Adventista², Lar de São José³ e Abrigo João Paulo II⁴).

Esses adolescentes estarão vivenciando a **adolescência**, período marcado por características como, “ancoragem no tempo presente” (leia-se imediatismo), “metabolismo acelerado” (capacidade para dar conta de conhecimentos das mais diversas ordens) e “necessidade de estar em relação com o outro”, em instituições que tanto podem ser tomadas enquanto “sistemas abertos”⁵, na perspectiva de Don Jackson e Guadarrama, como universos

² O modelo casa-lar pode ser entendido enquanto uma família social (com uma mãe e um pai social) que, além dos seus filhos biológicos, pode acolher até oito filhos sociais. Conforme pesquisa realizada pelo Núcleo de Antropologia e Cidadania da UFRGS, a prática do acolhimento familiar existe oficialmente no Brasil, como também em vários lugares do mundo, há muito tempo. Em Porto Alegre, há evidências de que o acolhimento nesses moldes passou a existir a partir da década de 40.

³ Acolhe apenas meninas gestantes e não gestantes. Há casos em que as meninas permanecem na instituição com o seu filho por um período determinado.

⁴ Instituição que acolhe apenas meninos.

⁵ Ao pensar as instituições de acolhimento enquanto sistemas estou tendo a preocupação de não considerar cada adolescente isoladamente, mas sim em relação ou interação com o todo. O espaço institucional

semelhantes aos das “instituições totais”, como trabalha Goffman⁶. Isso porque, durante a realização da pesquisa exploratória pude perceber que essas instituições, por menos “fechadas”⁷ que sejam, não deixam de impor aos adolescentes condições e regras, especialmente no que se refere à regulação da liberdade, e, portanto, ao estabelecimento de limites entre o mundo interno (da casa) e o externo (fora dessa).

Assim como tradicionalmente os estudos de recepção têm tomado o lar enquanto unidade de observação e a família e seus membros enquanto mediação fundamental das interações que os sujeitos estabelecem com os meios de comunicação e também com os outros atores sociais, a partir do conteúdo televisivo, no caso das instituições de acolhimento essas poderão ser pensadas enquanto um “lar sucedâneo” e, conseqüentemente o grupo como uma “segunda família”. Vale dizer isso nesse momento porque as instituições, ao regularem as rotinas, as temporalidades (tarefas, horários, regras...) possivelmente estarão estendendo esse controle institucional, ainda que indiretamente, às dinâmicas de assistência televisiva. O que significa, que a instituição, no que se refere à apropriação e ressignificação dos conteúdos televisivos, estará se constituindo enquanto uma mediação importante, como outrora fora a família. Ao fazer esse controle das rotinas e das dimensões que a compõem (espaço, tempo, atores e ações) a instituição de alguma maneira estará possivelmente configurando o **fluxo socializador televisivo** e, conseqüentemente, o programa de socialização a ser operado pela mídia. A noção de fluxo, está sendo pensada a partir da articulação de movimentos e elementos presentes tanto na recepção como na produção. Na recepção, esse fluxo será delimitado em função da regulação, ainda que indireta, das regras e rotinas por parte da instituições de acolhimento (configuração das dimensões de espaço, tempo, atores e ações), pelo *zapping* organizado pelos adolescentes e pelas mediações do *habitus* e dos grupos de relações e amizades. Já na produção, as gramáticas próprias desse meio de comunicação (edição, enquadramento, etc) e as lógicas de estruturação das grades de programação pelas

embora tenha tendência ao fechamento, em função da própria dinâmica institucional (um ciclo constante de receber novos adolescentes e de fazer o encaminhamento daqueles que já estão há mais tempo na instituição) e muito por conta da presença da mídia, pode ser observado enquanto sistema aberto.

⁶ Mesmo que as instituições apontadas por Erving Goffman (1996) (manicômios, prisões e conventos) se distanciem da realidade das que participam dessa pesquisa em termos de total ausência de contato com o mundo externo.

⁷ O fechamento ou ausência total de relação como mundo externo é, para Goffman (1996) a principal característica de uma instituição total, a qual é basicamente representada na obra do autor pelas prisões, os manicômios e os conventos.

emissoras televisivas também se ocuparão de um agendamento prévio dos programas a serem consumidos em determinados horários e dias. Na verdade, o fluxo será trabalhado enquanto um “pacto” entre recepção e produção, e portanto sua conformação dependerá de elementos que permitam a sintonia entre essas instâncias, como as especificidades do gênero ficcional⁸ (que faz uso da cultura oral, nos termos Walter Ong, das matrizes culturais próprias do cotidiano dos adolescentes, e também do *habitus* televisivo familiar).

Em função da regulação ou negociação da liberdade, da diminuição da circulação desses jovens por outros espaços de socialização (para além da instituição de acolhimento, da escola e do trabalho), acesso restrito a outros bens culturais e o pouco ou, em alguns casos, nenhum contato com a família e com a sua comunidade de origem, se poderia imaginar que esses adolescentes estão incorporando esquemas de disposições homogêneos. No entanto, em função da presença da televisão nesse espaço institucional e, sobretudo, das possibilidades de contato com a realidade que esse meio proporciona aos jovens, esses estarão, provavelmente interiorizando “esquemas plurais de socialização”.

A **mediatização** enquanto mediação específica dá conta de uma forma muito específica de interação que vai além da técnica pura e simples, mas sim que depende dos meios de comunicação, aqui entendidos como produtos da conformação de dispositivos tecnológicos e de condições particulares de produção, recepção e acesso às mensagens, conforme proposição de Verón. Nesse sentido, a mediatização opera uma transformação não só na maneira das sociedades se comunicarem e interagirem, como reconfigura as relações sociais, a maneira dos sujeitos construírem sua identidade (ampliando em larga escala a disponibilização de referenciais de identificação) e a forma desses aprenderem e, portanto se socializarem.

Na verdade a mediatização, enquanto processo histórico, que vem sendo ampliado desde o século XX, potencializa ou catalisa processos que já estavam instalados nas sociedades desde a Modernidade. A *separação espaço-tempo*, o *desencaixe* e a *reflexividade*, movimentos que discuto a partir do pensamento de Giddens, no capítulo sobre mediatização, passam a ser problematizados e complexificados. Esses movimentos, ao mesmo tempo que promovem um *desencaixe*, ou fazem com que os elementos saiam do seu encaixe original,

⁸ Aqui diálogo com Jesús Martín-Barbero para pensar o gênero enquanto estratégia de comunicabilidade e de interação entre produção e recepção.

acabam por suscitar um reencaixe ou reacomodação das instituições sociais tradicionais (família, escola, igreja, Estado, etc), as quais passam a reconfigurar seus papéis, sobretudo no que diz respeito à formação das novas gerações. A mediação, portanto, também estará intensificando o processo de *desinstitucionalização*⁹, o qual faz referência à perda do monopólio dessas instituições formais na socialização de novas gerações, abrindo um espaço para que a mídia, nesse caso a televisão, também possa vir a assumir um papel socializador.

A questão da *desinstitucionalização* está presente na sociedade de uma maneira geral, independente da condição social, da classe, das estruturas familiares e escolares, da bagagem cultural dos sujeitos. O que acontece é que, nas instituições de acolhimento, é possível ter um exemplo bem concreto e exacerbado, por conta da ausência familiar e do desinteresse que a grande maioria dos adolescentes apresenta em relação à escola (em função das constantes trocas de contextos de socialização, das repetências, das evasões...) desse processo. O que significa que, se em uma família com bases socializadoras mais sólidas e mais estruturada (econômica e socialmente) os meios de comunicação já encontram espaço para formar as novas gerações (colocando à disposição desses jovens uma multiplicidade de referenciais), no caso das instituições de acolhimento esse espaço poderá ser ainda mais ampliado. Não que essa situação não fosse verificada já previamente à situação de acolhimento, pois se sabe que desde a infância e, hoje, cada vez mais, o contato e a relação das crianças com a televisão se estabelece desde muito cedo. O que me parece novo e deixa pistas nesse sentido, no caso dos adolescentes das instituições de acolhimento, é o tempo de assistência televisiva, acentuado pelo acesso restrito a outros produtos culturais, pela liberdade que eles têm nesses espaços para selecionar os programas a serem assistidos em função da ausência da família e, portanto, de um controle e discussão mais efetiva das temáticas apresentadas pela programação televisiva e também pela preferência que aparentam demonstrar em relação à aprendizagem televisiva, mais dinâmica, fácil e “subliminar” (FÉRRES, 1998), em relação àquela tradicional associada à escola.

A articulação desses elementos, de certa forma, permite refletir sobre a possibilidade da televisão atuar enquanto referência social, no que se refere à internalização de valores e normas sociais, bem como de modelos de consumo e de comportamento. A mediação

⁹ O conceito de desinstitucionalização trabalhado por François Dubet (1998) e Miguel Abad (2003) será aprofundado no capítulo sobre mediação.

estará provavelmente reconfigurando a noção de costumes, atitudes e crenças (noção mais tradicional de “ethos”) dos adolescentes e, dessa forma, tanto poderá fazer circular moralidades previamente instaladas na sociedade, como instituir “una nova forma de moralidade” relacionada ao consumo (“ethos midiático”), própria da “ambiência midiática”, nos termos de Sodré (2002). Isso não significa que a televisão passará a ser a única instância socializadora em potencial no espaço institucional e nem é o caso de estabelecer, nessa pesquisa, qual instituição assumirá maior potencial socializador. Em face aos processos de midiática, especialmente à forma pela qual a mídia passa a intervir e organizar o social, é possível pensar na transformação de uma *configuração*¹⁰ tradicional (constituída exclusivamente pela relação entre as instituições formais), em uma outra mais flexível e complexa, composta pela interdependência entre o “formal” (instituição acolhedora, escola, igreja, família, etc.) e o midiático (televisão). Essa relação entre formal e midiático poderá ser tanto de complementaridade como de conflito e ruptura, ou, inclusive, como define Norbert Elias (2005), utilizando-se da metáfora do jogo, entre “aliados ou adversários”.

Dessa forma, enquanto a televisão disputa a centralidade simbólica no processo de socialização dos adolescentes, as instâncias formais buscam fôlego e dinamismo para dar conta de uma nova forma de “competência cultural”¹¹ e de aprendizagem, que se processa de maneira despercebida nessa relação entre o jovem e televisão. Nesse ponto é preciso ter cuidado ao assumir uma “pretensão de positividade automática do conceito de aprendizado” (BRAGA, 2002) e de querer ver e legitimar somente aquelas aprendizagens que são valorizáveis socialmente, já que desse processo depende a socialização que está sendo operada. É possível, segundo José Luis Braga (2002), aprender coisas boas e coisas negativas, socialmente aceitas ou não com a mídia e, conseqüentemente, nem toda a socialização estará em sintonia com os padrões e regras sociais vigentes. Isso porque, provavelmente, a partir do momento que os adolescentes recebem o produto televisivo, eles estarão dando início a todo um processo de reconhecimento e interpretação, o qual poderá ser ou não construtivo. O

¹⁰ Norbert Elias (2005) formula o conceito de “configuração”, que para ele tanto faz referência a grupos pequenos como à sociedade, de maneira a caracterizar as relações e ações de interdependência entre os indivíduos e, no caso dessa pesquisa, entre instituições.

¹¹ Compartilho da proposta de Jesús Martín-Barbero (2003) quanto à recuperação que faz do conceito de competência, associando-o a outros dois conceitos: o de *habitus*, de Pierre Bourdieu, e o de *prática* formulado por Michel de Certeau. Portanto, faz referência à forma de aquisição de saberes, destrezas e técnicas artísticas ou não, a qual se perpetua na forma que os sujeitos fazem uso do que consomem.

importante, aqui, é pensar que os adolescentes, ao interpretarem e fazerem uso do conteúdo televisivo, estarão, possivelmente, renovando o seu conjunto de experiências e “sabendo coisas”, e é isso que lhes permitirá construir suas referências sociais (BRAGA, 2002).

O ato de consumir, marcado por esse “fazer com”, que segundo Michel de Certeau (2004), é uma arte, é que poderá não só diferenciar os adolescentes como principalmente lhes conferirá um sentimento de pertença ao conjunto social. Ou seja, a partir do momento em que esses jovens se apropriam de maneira criadora dos produtos televisivos, especialmente no que se refere à escolha dos programas e aos usos e apropriações que fazem do que consomem simbolicamente, estarão acionando também, a partir de um fluxo socializador midiático, as experiências vivenciadas antes de entrarem na instituição de acolhimento.

Além disso, nesse contato dos adolescentes com a televisão, esse *habitus*¹², aqui compreendido enquanto conjunto de disposições sobretudo transponíveis ou passíveis de reconfigurações, que é produto de uma “socialização plural”, também poderá ser transformado, denotando seu caráter dinâmico e mutável, de forma a reconfigurar a identidade social de cada adolescente. A importância de pensar a questão da identidade nessa pesquisa está no fato de que ela será o produto final de toda e qualquer socialização e sua constituição também depende do processo de aprendizagem que se estabelecerá entre o adolescente e a mídia, bem como a partir das interações desses adolescentes com os seus grupos de relações e amizades a partir desse conteúdo midiático. Ao lado da instituição de acolhimento, do *habitus* e da própria mídia, será crucial também pensar a mediação operada por esses grupos, sobretudo, porque será possivelmente na relação (interação) com outros jovens (tanto da instituição, como da escola, do trabalho e dos cursos que realizam) que os adolescentes estarão podendo recontar aquilo que vêem na televisão, fazendo uso da oralidade tão presente nas culturas juvenis, bem como construindo suas próprias narrativas a partir da circulação das apropriações que fazem dos conteúdos televisivos.

Isso porque, por ser um processo relacional, a configuração de uma identidade depende não só da capacidade do sujeito se auto-identificar, como também de que ele seja reconhecido pelo “outro” como tal. Em função das novas tecnologias, em especial nesse caso da televisão, esse “outro” que antes estava distante no tempo e no espaço, hoje pode se

¹² O conceito de *habitus* será aprofundado no capítulo dedicado às mediações, a partir do diálogo com o pensamento de Pierre Bourdieu (2003).

materializar, através das imagens, instantaneamente no espaço da recepção. Isso significa que se abre um espaço para outros referenciais de identificação além daqueles familiares e que, portanto, o “outro” poderá estar representado pelos personagens de telenovelas, de filmes ou de desenhos e por apresentadores de programas de auditório e telejornal. Da mesma forma, a veiculação de imagens de outras realidades, na maioria das vezes muito diferentes e até mesmo fantasiosas em relação a que é vivenciada pelos adolescentes em instituições de acolhimento também poderá estar contribuindo para a constituição de uma nova identidade, pois essa passará também pelo reconhecimento das semelhanças e diferenças de características e experiências, através, inclusive, de movimentos de “identificação”, “projeção” e “inspiração”.¹³

A atuação da televisão sobre as relações sociais, especialmente a “maneira de estar no mundo dos sujeitos”, ou seja, a forma pela qual pauta as atividades cotidianas e agenda as temáticas a serem discutidas em outros espaços de socialização me fornece pistas de uma transformação do processo tradicional de socialização, e, conseqüentemente, de configuração da identidade. Por isso, sobretudo, é de singular importância compreender, a partir de uma pesquisa qualitativa de recepção, **como se processa essa socialização midiaticizada operada pela televisão em se tratando adolescentes que vivem em instituições de acolhimento**. No entorno dessa questão central surgem outras que poderão dar conta de um conceito, já trabalhado por outras áreas de conhecimento, que tem urgência de ser tensionado pela comunicação sob as perspectivas anteriormente problematizadas.

- Quais elementos do fluxo televisivo se instituem como matrizes de socialização?
- Como o *ethos midiaticizado*, compreendido enquanto composição entre princípios tradicionais e midiáticos, estará orientando as práticas sociais desses jovens?
- Quais apropriações os adolescentes fazem a partir do conteúdo televisivo? E o que aprendem a partir desse conteúdo apropriado?
- Como o *habitus* constituído na infância mediará o processo de socialização dos adolescentes operado pela televisão?
- Que reconfigurações a televisão opera, a partir do processo de apropriação/ aprendizagem,

¹³ Joan Férres (1998) trabalha a identificação enquanto situação em que o telespectador assume emocionalmente o ponto de vista de um determinado personagem, enquanto que através da projeção, o receptor nutre sentimentos próprios positivos ou negativos por um personagem.

na identidade social desses adolescentes?

- Como a instituição de acolhimento e os grupos de relações e amizades mediarão essa socialização operada pela televisão?
- Nas interações que os adolescentes estabelecem tanto com a televisão como também com os demais agentes socializadores a partir desse meio de comunicação, quais conteúdos de fato são convertidos em aprendizagens?

Para que seja possível operacionalizar todos esses questionamentos, situo **a compreensão dessa socialização midiaticizada processada pela televisão** como objetivo geral e norteador da pesquisa. Articulados e interligados a esse, proponho outros objetivos específicos, os quais me permitirão orientar a estruturação e o desenvolvimento da pesquisa:

- Compreender como se processa essa socialização midiaticizada a partir de saberes oriundos do fluxo midiático;
- Identificar e compreender as apropriações que os adolescentes fazem dos valores e princípios (*ethos midiaticizado*) que são postos em circulação e instalados pela televisão;
- Compreender como os adolescentes, a partir das suas experiências, convertem as interações (que estabelecem com a TV e com os demais agentes socializadores a partir desse meio) em aprendizagens;
- Analisar se a partir das aprendizagens processadas na interação entre os adolescentes e a televisão, bem como desses com outros agentes socializadores a partir do conteúdo televisivo, se verificam reconfigurações na identidade desses adolescentes;
- Compreender como o *habitus*, conformado durante a infância, opera enquanto mediação das apropriações que os adolescentes fazem dos produtos televisivos e também como esse se reconfigura nesse processo;
- Compreender como a instituição de acolhimento e os grupos de relações e amizades mediarão essa socialização operada pela televisão;

Ao empreender a pesquisa da pesquisa sobre o tema investigado, sobretudo nos bancos de trabalhos da Compós, no período de 2001 a 2004, aparecem artigos que discutem a relação da televisão com os adolescentes no âmbito da recepção e, portanto, a partir das percepções desse público. Contudo, nos trabalhos encontrados ou a questão da recepção não é problematizada de forma aprofundada, ou os adolescentes que integram as pesquisas são de

classe média ou alta, ou ainda, e o que é mais urgente, nos textos a questão da socialização, quando aparece, não é abordada pelo campo da comunicação.

Em se tratando de adolescentes de classe baixa, em especial os que vivenciaram a condição de rua, o texto de Magno Medeiros¹⁴, “Análise Interpretativa de audiências infanto-juvenis em situação de rua” se detém nos processos midiáticos que permeiam a cotidianidade desses adolescentes, bem como explora o campo da recepção, a partir das mediações que se fazem presente nesse caso. O autor trabalha, sobretudo, com a questão do imaginário simbólico não chegando a problematizar a socialização. Outra referência é o artigo de Lisa França¹⁵, “Contribuições da televisão para a formação da identidade na adolescência - uma análise do processo de recepção”, o qual propõe um debate, com base em uma pesquisa de recepção realizada na Espanha, sobre as contribuições da televisão para a formação da identidade dos jovens. Também Veneza Ronsini¹⁶, com o texto “Sobre os jovens e a mídia”, oferece pistas para pensar como a mídia participa do processo de construção da condição juvenil na atualidade, especialmente, em torno de expressões musicais.

Os trabalhos que mais se aproximam da minha proposta são os publicado por Maria da Graça Jacintho Setton, cujos títulos “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações”¹⁷ e “A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo”¹⁸ me remetem à particularidade ou “pluralidade” do processo de socialização e de construção das identidades. A pesquisadora propõe o compartilhamento da responsabilidade pedagógica, antes conferida somente às instâncias tradicionais de educação (família e escola), com as instituições midiáticas, como condição para a nova estruturação do campo da socialização. O trabalho, embora tenha servido de inspiração para o desenvolvimento do meu problema de pesquisa, é desenvolvido a partir do viés da educação, logo, deixa um espaço para ampliar o

¹⁴ Texto apresentado no GT Mídia e Recepção, no 11º Encontro Nacional da Compós, julho de 2002, na UFRJ, Rio de Janeiro.

¹⁵ Texto apresentado no GT Mídia e Recepção, no 12º Encontro Nacional da Compós, junho de 2003, na UFPE, Pernambuco.

¹⁶ Texto apresentado no GT Mídia e Recepção, no 12º Encontro Nacional da Compós, junho de 2003, na UFPE, Pernambuco.

¹⁷ SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol 28, n.1, p. 107-116, Jan. /Jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 2004.

¹⁸ SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. Tempo Social, São Paulo, v 17, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103>. Acesso em 2006.

debate comunicacional, sobretudo, a partir de pesquisas empíricas.

Em face a esses trabalhos, citados nesse primeiro momento, penso que a relevância da pesquisa que proponho não está tão somente nessa relação entre adolescentes e mídia e na conformação de uma cultura juvenil contemporânea a qual aparece retratada nas pesquisas já citadas, mas sim, sobretudo, em uma nova forma de pensar a socialização que se faz ainda mais particular em instituições de acolhimento. Mais do que trabalhar a relação da televisão com adolescentes, proponho problematizar o papel de uma socialização midiaticizada no cotidiano de adolescentes que vem de um histórico de vida marcado por conflitos e formação de *estigmas* e de socializações deficitárias que, além de deixarem de conviver com a família passam a compreender a realidade a partir da vivência em instituições de acolhimento.

A necessidade de pensar a atuação da televisão em espaços onde as referências sociais formais são reduzidas e, portanto, o tempo de convivência com a televisão é ampliado, apontam para o valor social dessa pesquisa. A pesquisa exploratória que realizei me forneceu pistas de que nas instituições de acolhimento se tem um claro exemplo ou uma síntese da atual *desinstitucionalização* e da ampliação do espaço da mídia em relação às instituições formais. Portanto, esse é um convite para ver a problemática da nova configuração social em espaços ainda pouco explorados. Da mesma forma, lanço a proposta de tensionar o conceito de socialização já problematizado por outras áreas e que me parece estar pouco explorado pelo campo da comunicação, sobretudo, quando ainda se percebe uma certa naturalização da noção de socialização.

2. PENSANDO A SOCIALIZAÇÃO ADOLESCENTE MEDIATIZADA

O conceito de mediatização já tem sido adotado há vários anos na área acadêmica, tanto na Europa como na América Latina pelos investigadores que trabalham com as tecnologias da comunicação (VERÓN, 1997) o que, de certa forma, aponta para a complexidade desse processo e, sobretudo, para a diversidade de enfoques possíveis de serem abordados. Importante falar disso, porque nesse momento tive de escolher a perspectiva que melhor atende às especificidades do meu objeto de pesquisa.

Nesse caso, me interessa perceber como a mediatização reconfigura o processo de socialização e, portanto, como transforma as relações sociais, tanto no que se refere aos atores quanto às instituições sociais, e também institui outras formas de aprendizagem. Isso quer dizer que os meios de comunicação, além de circularem pelos diversos campos sociais de maneira a publicizar o que no interior desses é produzido, passam a mediar as relações entre essas instâncias, chegando a ocupar, por vezes papéis antes exclusivos das instituições formais. E no caso da minha pesquisa, é exatamente essa “desinstitucionalização”¹⁹ potencializada em grande parte por essa mediação específica dos meios é que faz com que os adolescentes tenham contato com referenciais cada vez mais heterogêneos e plurais.

Logo, o conceito de mediatização enquanto aponta para uma nova “configuração” sustentada e engendrada pelo midiático, ou melhor, pela relação entre o midiático e o formal, me serve para pensar mais concretamente na possibilidade da televisão estar também operando um programa de socialização no espaço das instituições que acolhem adolescentes. O que pretendo desenvolver nesse capítulo, portanto, é a maneira pela qual os meios de comunicação ampliam seu espaço de atuação a partir das fragilidades e instabilidades das demais instâncias sociais, nesse caso, em especial da família e da escola. Nesse sentido, ao tensionar o conceito de mediatização, pretendo recuperar a centralidade que os meios de comunicação passam a assumir na contemporaneidade, a ponto de transformar a maneira dos sujeitos estarem em sociedade, sua forma de interagir com o outro e, portanto, de construírem

¹⁹

O conceito de desinstitucionalização será aprofundado ao final desse capítulo.

uma identidade social.

A midiatização, enquanto processo histórico, vem ocupando espaço, desde o século XX, no cenário das relações sociais. O conceito, na verdade, permite pensar de maneira mais ampla e sistemática as diversas transformações das sociedades que estavam sendo discutidas de forma relativamente dispersa, pelas mais diversas áreas do conhecimento (VÉRON, 1997). A noção de cultura midiática (midiatização ou sociedade midiatizada) ganha espaço com a insuficiência de outra noção, a de “cultura de massa”, a qual já não estava mais dando conta das transformações sociais, em especial dos fenômenos de “produção coletiva de significados” da sociedade atual (MATTA, 1999).

Claro, que a passagem, nos termos de Matta (1999), de um conceito de “cultura massiva” a uma “cultura midiática” exige tempo, esforço teórico e sensibilidade para com as novas demandas dos sujeitos e das instituições sociais. Conferir dinamismo à “cultura massiva” e pensá-la como um estágio do desenvolvimento da Modernidade, demandou dos pesquisadores novos olhares acerca da comunicação e da cultura. Percurso esse que foi longo, pois implicava em reconhecer a centralidade dos meios de comunicação, não de maneira instrumental, mas sim enquanto “modelo, matriz, racionalidade produtora e organizadora de sentido” (MATTA, 1999, p 84-85).

O que se percebe, na verdade, é que a realidade passou a extrapolar a idéia de produção em série e massificada da cultura, destinada às grandes massas pois, como pondera Matta (1999), os meios de comunicação já atuavam onde a interação pessoal e a influência institucional já não conseguiam mais chegar. E já nesse momento, se configurava um cenário, no qual os meios começam a ganhar o espaço que vai sendo deixado pelas instituições formais, e se começa a ter pistas de uma coexistência, ora congruente, ora conflituosa, entre o formal e o midiático. “Los medios – y esse era o carácter más estrutural de la cultura masiva – se hacían cargo de una serie de tareas confinadas anteriormente a una diversidad de instituciones y de modos de vinculación personalizados, los completaban y complementaban, conflictiva o congruentemente”. (MATTA, 1999, p. 82-83).

A noção de uma cultura midiática (midiatização ou sociedade midiatizada) passou a remeter não somente a um aumento ou aceleração do intercâmbio de produtos culturais em decorrência do incremento das tecnologias e das instituições destinadas à produção de

mensagens, mas principalmente, dava conta de novas formas de interação e sensibilidades. Significa que as experiências passam a ser também mediadas pela técnica. E aqui, compartilho com Eliseo Verón (1997), a importância de apresentar, antes de mais nada, o que eu compreendo por meio de comunicação.

Mais do que aparato técnico, um meio de comunicação é também conformado por lógicas, tanto de produção como também de recepção. O que pode ser traduzido pela noção de *medium*, que segundo Muniz Sodré (2002), não é o dispositivo técnico apenas, mas sim, o fluxo comunicacional, socialmente produzido pelo mercado capitalista, associado a um dispositivo técnico. Assim, como exemplifica esse autor (2002), a Internet é um *medium*, mas o computador não. Importante também lembrar o acesso às mensagens como ponto crucial na definição de meio de comunicação. O que diferenciará, por exemplo, as fotografias publicadas em um jornal (que articula um dispositivo tecnológico a um fenômeno midiático) daquelas destinadas a construir um álbum de família será exatamente a sua dimensão coletiva. As fotos publicadas em um jornal são acessíveis a uma grande **pluralidade** de indivíduos, sendo, portanto, públicas.

Então, quando se fala em midiatização, se está, na verdade, tratando de uma mediação específica, de uma forma particular de interação, **tecnointeração** ou **tecnomediação**, que se processa através do *medium*. E que, portanto, não significa uma interação a partir da técnica pura e simples, mas sim, através dos meios de comunicação, aqui entendidos como produtos da conformação de dispositivos tecnológicos e de condições muito específicas de produção, recepção e de acesso às mensagens. Como alerta Jesús Martín-Barbero (2006), não se está simplesmente diante da mediação de alguns aparelhos, o que se colocam são novas sensibilidades, percepções e competências.

A midiatização ou o termo **sociedade midiatizada** faz referência, portanto, a uma transformação na maneira da sociedade se comunicar. Isso quer dizer que as relações sociais e as experiências cotidianas passam, em grande parte, a depender da mediação tecnológica proporcionada pelos meios. Isso se deve em grande parte, como lembra Braga e Calazans (2001), à forte intensidade, à diversidade e à rapidez com que as mediações tecnológicas se inscrevem em todas as atividades humanas e sociais.

Essa passagem da comunicação de massa para midiatização decorre, portanto, como

ênfatiza Sodré (2002/2006), não só do avanço técnico (interatividade e multimídia) propiciado pelas novas tecnologias, mas também pela expansão do capital em função da globalização. O que é novo nesse processo, portanto, é a velocidade de circulação e de deslocamento de informações e de capitais. Verifica-se um novo tipo de formalização da vida social, o qual sinaliza as transformações nas formas dos sujeitos perceberem, pensarem e contabilizarem o real.

A presença das novas tecnologias e as facilidades que essas proporcionam aos sujeitos compõem um cenário no qual as informações são transformadas em produtos facilmente negociáveis e as culturas estão, cada vez mais, hibridizadas (MALDONADO, 2002; BRAGA e, CALAZANS, 2001 e SODRÉ, 2002). A partir desse processo, se verifica, na verdade, uma passagem da técnica enquanto dispositivo de mediação ou representação dos demais campos sociais a uma disseminação dessa enquanto lógica estruturadora dos demais campos.

Muniz Sodré (2002) considera, inclusive, que a mediação implica em uma qualificação particular da vida, um “novo modo de presença do sujeito no mundo”, ou, ainda, um **bios específico**. Ao lado dos três gêneros de existência (bios) na Polis classificados por Aristóteles (*bios theoretikos* - vida contemplativa; *bios politikos* – vida política e *bios apolaustikos* – vida prazerosa, vida do corpo), Sodré pensa a mídia como um **quarto bios**, um **bios midiático** e virtual. O autor pensa a mídia não como um simples “transmissor de informações”, mas como **ambiência**, como uma nova forma de vida, cada vez menos substancial e mais visual. O **bios midiático** se constitui a partir do impalpável, do que é espectral e fantasmagórico. Não deixa aos sujeitos a possibilidade do toque, pois é uma outra ordem da realidade que ali se apresenta.

É real, tudo o que se passa ali é real, mas não da mesma ordem da realidade das coisas. Não é da mesma realidade como quando ingiro um alimento ou quando eu luto karatê. É diferente: uma coisa é o soco do Kung Fu na televisão, outra coisa é bater no corpo de alguém – é outro tipo de realidade. Aqui eu encontro a coisa mesma, a resistência, mas também a representação. Lá (na mídia) é outro tipo de representação, mais abstrata, mais espectral. Então eu falo de bios midiático, uma nova forma de vida (SODRÉ, 2001, p. 1).

A questão que parece se colocar está no fato da separação marcante desses âmbitos de existência e da aparente autonomia desses. Na verdade, me questiono, se esses não estarão

intimamente imbricados. A política mesmo, hoje, está reconfigurada e ainda mais espetacularizada em função dos meios. Então, até que ponto essas “ambiências” são independentes? Já que o que seria o *bios* midiático penetra e configura o real, se constituindo portanto a partir dos demais âmbitos. E também, se é possível pensar a mídia como um outro *bios*, é importante salientar que esse não é totalmente independente da vida real.

A noção de *bios*, portanto, não me parece estar associada a uma forma de vida independente ou autônoma. Pelo contrário, está intimamente relacionada à vida real, até porque os sujeitos estão em contato com várias ambiências simultaneamente. Ele está vivendo o *bios midiático* sem sair da concretude do seu lar, do convívio, da interação e do contato com os familiares e amigos. O real, e sobretudo as rotinas, é que dá sentido a essa ambiência midiática. A esfera midiática apresenta um novo espaço, com regras e especificidades próprias, onde se desenrolam ações reais ou ficcionais, as quais são experimentadas ou vivenciadas pelos sujeitos de uma outra forma, diferente daquela que esses estão acostumados a praticar no seu cotidiano.

A dor, o amor, as relações, a morte, os romances, a guerra, a violência são vivenciados ainda de maneira intensa, mas menos substancial. Os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, por exemplo, estarão possivelmente dedicando parte ou horas do seu dia a essa ambiência, para essa instância estarão se transportando temporariamente e nela vivenciarão situações presentes ou não em seu cotidiano real. Sentirão emoções e sensações, conviverão com a “quase presença das coisas”, mesmo sabendo que a qualquer troca de canal, ou em função de um barulho no momento da assistência, é possível regressar ao real, que nem sempre é mais agradável ou prazeroso.

A estadia temporária no quarto *bios* resulta em aprendizagens. Os adolescentes poderão assumir, por um período, situações que não lhes pertencem, encontrarão soluções, se apaixonarão, se posicionarão em situações polêmicas e chorarão. Possivelmente estarão estabelecendo verdadeiras pontes subjetivas entre aquilo que é vivenciado na ambiência midiática e aquilo que é da ordem do real. Inclusive, é possível que se desapontem, pois também não têm o controle sob o real midiático. E quando falo aqui em real, quero apenas pensar certas diferenças entre o que é midiático e o que é da esfera da vida cotidiana. Não quero questionar aqui a concretude dessa vida no *bios*, mas sim pretendo salientar que assim

como a quarta esfera midiática se conforma a partir de elementos da vida cotidiana dos sujeitos, o *bios* também transforma e reconfigura o real, de maneira que as experiências, as apropriações e aprendizagens que os indivíduos experimentam nessa nova esfera, permanecerão compondo a sua biografia, mesmo após o término imediato da recepção televisiva. As experiências vivenciadas nesse contato com o *bios* midiático permanecerão no centro das interações posteriores dos sujeitos, circularão e serão ressignificadas em outros espaços de socialização.

A noção de *bios*, em uma primeira leitura, parece se aplicar mais facilmente à Internet, por ser exatamente o espaço, no qual os indivíduos têm a possibilidade de viver em um mundo específico, inclusive, com identidades em alguns casos fictícias ou que não são assumidas na realidade. Além disso, é através da “técnica digital” que se tem a possibilidade de estar interagindo em tempo real e, portanto, se configura uma nova forma de contato com o “outro” que, na mídia tradicional, ainda está em vias de se concretizar. E essa observação que faço, pode ser confirmada pelas palavras do próprio Sodré, pois em grande parte dos seus textos sobre midiatização aparecem mais referências sobre à Internet, do que sobre os demais meios de comunicação, como é possível perceber no trecho que segue: “Nos ambientes digitais da nova mídia, porém, o usuário pode “entrar” e mover-se, graças à interface gráfica, trocando a representação clássica pela vivência apresentativa” (SODRÉ, 2002, p. 23).

Contudo, como o objeto dessa pesquisa é a midiatização operada pela televisão, portanto pelas especificidades desse meio, é nele que penso quando me coloco diante da possibilidade de uma nova “ambiência”. Continuando o diálogo com Muniz Sodré (2002) e voltando meu olhar para as instituições de acolhimento (onde o contato com os outros espaços de socialização e o acesso a outros produtos culturais é limitado) penso na possibilidade dos adolescentes encontrarem na televisão uma “vida ou bios diferente” daquela posta pela institucionalização. No espaço do “bios televisivo”, esses adolescentes vão buscar inspiração para as suas experiências, fazem projeções e estabelecem identificações. Dedicam parte do seu dia, reservam suas emoções às experimentações que a ambiência midiática lhes oferece. Mesmo que não possam, na ambiência televisiva, interagir e transitar como fariam na Internet, os jovens passam a conviver com outros referenciais de socialização. O que significa, portanto, que a televisão poderá estar operando de fato uma “requalificação da vida social” no

espaço das instituições de acolhimento. “Implica, portanto, um novo tipo de relacionamento do indivíduo com referências concretas ou com o que se tem convencionalmente designado como verdade, ou seja, uma outra condição antropológica”. (SODRÉ, 2002, p. 27).

A **tecnocultura** (constituída por mercado e meios de comunicação) põe em xeque os costumes, as atitudes e as crenças desses adolescentes, a partir do consumo. E nesse ponto compartilho com Sodré (2002/2006), a necessidade de se saber como essa “qualifica o atua em termos de influência ou poder na constru o da realidade social” (moldagem de percep es, afetos, significa es e costumes). Para Muniz Sodré (2002/2006), inclusive, essa ambiência midiática   constituída por uma nova forma de moralidade “consentânea” e “homológica” com rela o ao consumo, portanto, uma “moral mercantil” ou do “consumidor”. Será, portanto, através dessa moralidade do consumo que os sujeitos acabam por aderir a m dia. “  esse território, essa moralidade de consumo, de moderniza o, que faz a especificidade da m dia” (SODRÉ, 2001, p. 3).

A questão da moral, apontada por Sodré (2002/2006), interessa   minha pesquisa sobretudo, em fun o, do papel dessa na socializa o dos adolescentes. Isso porque, será com esse “conjunto sistemático de normas” que os jovens se identificarão em seus diversos processos de socializa o. Então, se durante a assistência televisiva, os adolescentes estão em contato com valores, regras, costumes e hábitos instituídos e postos em circula o pela m dia, nem sempre em consonância com os princípios adotados pela sociedade,   importante saber como a moral ou as morais instituídas ou postas em circula o pela média, de alguma forma, estão orientando as práticas sociais desses jovens. Interessa   minha pesquisa fazer essa reflexão, sobretudo, porque a moral está intimamente relacionada   natureza das sociedades, como pontua Durkheim (1973), a moral se acha estritamente relacionada   natureza das sociedades, o que significa que “ela muda quando as sociedades mudam”. Logo, se mudam as lógicas de funcionamento e estrutura o da sociedade em fun o, especialmente, dos meios de comunica o e da maneira como esses passam a mediar as rela es sociais, também são transformadas as moralidades sociais vigentes, já que mudam os padrões de intera o social. Então, em fun o da midiática, especialmente nas reconfigura es que esse processo opera na sociedade,   fundamental perceber de que ordem são essas mudanças referentes ao *ethos* e, conseqüentemente    tica, ou seja, o que   possível pensar dessa “moral midiática”, desse

ethos mediatizado sobre o qual Sodré (2002/2006) fundamenta o seu pensamento e como esses conceitos podem ajudar a pensar o meu objeto de pesquisa.

Muniz Sodré (2002/2006) ao considerar a mídia como uma quarta esfera existencial ou *quarto bios* também observa que essa passa a “encenar uma nova moralidade objetiva”, que portanto, acaba por estabelecer “interfaces”, “negociações discursivas” com o “*ethos* tradicional”. Para que seja possível compreender o que o autor denomina **ethos mediatizado**, primeiramente, é necessário voltar no conceito tradicional de *ethos*.

Conforme Marilena Chauí, toda cultura e cada sociedade institui uma moral, ou seja, “valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos os seus membros” (CHAUÍ, 2000, p.1). As instituições, os sujeitos sociais e até mesmo as circunstâncias políticas contribuem para a modelação da nossa conduta, das nossas emoções e principalmente do nosso comportamento. “Somos formados pelos costumes de nossa sociedade, que nos educa para respeitarmos e reproduzirmos os valores propostos por ela como bons e, portanto, como obrigações e deveres”(CHAUÍ, 2000, p. 1-2).

Ao falar de costumes é que me aproximo então da noção de “*ethos*”. Tanto a ética como a moral fazem referência “ao conjunto de costumes tradicionais de uma sociedade e que, como tais, são considerados valores e obrigações para a conduta de seus membros” (CHAUÍ, 2000, p. 2). A diferença é que a ética, entendida como a filosofia da moral, corresponde à reflexão, à problematização, à interpretação e à discussão do significado dos valores morais. Costume, em grego, é *ethos*, de onde vem **ética**. Já em latim, a palavra costume significa *mores*, ou **moral**. Logo, o que acontece é que como a grafia da língua grega é diferente da portuguesa, a mesma palavra *ethos*, em português, assume dois significados diferentes. Isso porque, segundo Chauí (2000), em grego, há duas vogais para pronunciar e grafar nossa vogal “e”: uma vogal breve (epsilon) e uma longa (eta). O *ethos*, grafado com eta, designa **costume**, e, com epsilon, significa **caráter ou conjunto das disposições físicas e psíquicas de uma pessoa**. Logo, enquanto o *ethos* (com eta) faz referência aos valores éticos ou morais da coletividade (aqueles que são transmitidos de geração em geração), o *ethos* (com epsilon) está relacionado às características individuais, ou seja, aos motivos que levam o indivíduo a respeitar ou transgredir os valores coletivos. Dessa forma, a reflexão ética se ocupa tanto dos valores morais da sociedade como dos indivíduos.

O que Sodré (2000/2006) observa, a partir de uma discussão desse *ethos* tradicional, é que a midiática oferece a possibilidade de um **eticismo paralelo**, que não determina, mas sim que prescreve aquilo que os sujeitos “devem fazer” ou “devem ter”. A mídia, portanto, não manda os sujeitos fazerem ou terem coisas, mas sim orienta e aponta possibilidades de conduta, as quais também dependem de um querer pessoal. Essa prescrição moral midiática, contudo, não é regulamentada explicitamente, ou seja, não há um controle efetivo sobre essas ações, mas à inadequação ao padrão proposto implica em um desconforto ou vergonha aos sujeitos.

Esse *ethos* midiático, proposto por Sodré (2000/2006), põe em circulação uma moralidade que é fundamentada pelas lógicas da técnica e do mercado, e que acaba por implicar uma equivalência entre consumo e moralidade. Para Sodré, portanto, a moral repressiva que impunha princípios aos sujeitos dá lugar a uma **eticidade injuntiva** orientada pelo mercado e pelas demandas desse. “A midiática da sociedade oferece a perspectiva de um eticismo vicário ou paralelo, atravessado por injunções da ordem de “ter” e “dever” e suscetível de configurar uma circularidade de natureza moral, fundamentada pela tecnologia e pelo mercado” (SODRÉ, 2002, p. 50).

Penso que falar em uma teoria ética da comunicação exige alguns cuidados. O primeiro cuidado, me parece, está no fato de colocar em equivalência moral e consumo. Não há dúvidas de que a mídia opera por sedução, de uma forma muito subliminar, a qual envolve os sujeitos ou consumidores num jogo, no qual ter ou ser é fator de pertencimento social. No entanto, é importante perceber, e as minhas observações deixam pistas nesse sentido, que além da moral do consumo, também circulam pela mídia uma diversidade de outras morais que já estão presentes na sociedade, e que portanto, ganham uma outra circularidade e dimensão até então não verificada. Não são apenas “adulações” da ordem do ter e do fazer que constituem a mídia. A mídia poderá tanto estar fazendo circular morais já estabelecidas pela sociedade, como também provavelmente estará tensionando essas moralidades e buscando, por vezes, instituir padrões e valores sociais emergentes.

Mesmo orientada pelas lógicas do mercado e da técnica, o espaço midiático também aciona valores e princípios que tanto podem contrariar como complementar e enfatizar os que as demais instituições sociais instituem. O que me parece é que a mídia é um agente

socializador em potencial que reconfigura e oferece outros referenciais ou parâmetros para o *ethos*, tanto no que se refere aos costumes quanto ao caráter dos sujeitos. Ainda que hoje o *ethos* assuma um sentido mais amplo do que costume, esse permanece, como observa o próprio Sodré (2000), tanto em Kant como em Hegel. Logo, além de não estar dissociado do conjunto de valores que constituem os costumes de uma sociedade ou cultura, o *ethos* também se ocupa das possibilidades e vocação que cada indivíduo dispõe para pôr em prática, nem sempre de maneira rigorosa, o que foi instituído ou determinado pelo coletivo.

O segundo cuidado está na ética. A existência e o cumprimento da moral não implica na existência da ética, como bem lembrava Chauí (2000). Então, se a mídia, por um lado, institui uma moral e põe em circulação tantas outras, por outro, nem sempre estará problematizando esse conjunto de valores e princípios. E essa discussão ou filosofia da moral, como Chauí (2000) entende a ética, se dá em dois níveis: individual e coletivo. Então, a questão que se coloca é: até que ponto a mídia interroga à sociedade e os indivíduos em relação ao uso que fazem desses princípios e, portanto, das suas ações?

Então, quando, na fala dos adolescentes, percebo que a mídia, por vezes, reafirma valores e princípios adotados pela escola, pela família e também pela instituição de acolhimento, observo que não só a moral mercadológica dá sustentabilidade à mídia. Quando Sodré diz que por mais obscena, pornográfica ou imoral que possa parecer, a mídia é sim feita de moralidades, concordo plenamente. E digo mais, são exatamente moralidades, no plural. Não questiono a existência de uma moral própria que constitui “o território” ou “mundo da mídia”. Só pondero, que talvez ela não seja a única que faz os sujeitos aderirem à mídia. Estar ou não com a mídia, estabelecendo verdadeiros contratos de fidelidade com ela, passa por elementos da vida e da rotina que estão sendo ressignificados pelo *medium*.

Se só a moral do consumo sustenta e faz o “território” midiático, como ficaria o caso dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento? Ainda que eu reconheça que esse seja tanto material como simbólico, como esses adolescentes que nunca ou talvez nem sempre têm possibilidades de “fazer” as prescrições midiáticas, se reconhecem e são reconhecidos socialmente? O desconforto social seria tamanho que as possibilidades de estabelecer contratos com a mídia diminuiriam a cada assistência. A relação dos adolescentes com a mídia, pelo o que os dados empíricos revelam, não é só de frustrações e desapontamentos.

É, sobretudo, através do contato com produtos que eles não têm ou com situações que eles não vivenciam, que a mídia os conquista e estabelece laços indissolúveis. Os apelos midiáticos são aproveitados de outra maneira pelos adolescentes. Então, eu diálogo com Sodré (2000) para pensar exatamente na presença de moralidades na mídia, já que essas são fundamentais ao processo de socialização. No entanto, pensando na relação dos adolescentes dessa pesquisa com a televisão, prefiro reconhecer a existência de moralidades, um híbrido talvez de valores e princípios tanto midiáticos como tradicionais. Eu diria que o *ethos* midiaticizado seria o produto dessa mistura, já que a mídia não é um agente autônomo de socialização. Seria um cruzamento, uma composição entre princípios tradicionais e midiáticos. De outra forma, me parece que os adolescentes não se encontrariam ou não se reconheceriam na mídia.

A mídia, no cenário social, é uma referência fundamental, ela de fato “prescreve”, como um receituário médico, o que é certo, o que é errado, o que é bom e o que é mal. Mas como em toda prescrição, caberá ao sujeito decidir se a colocará em prática ou não, se dela fará um bom ou mal uso, bem como, a ele caberá o exercício da ética. Quando os adolescentes confrontam suas experiências, seus costumes e princípios com as situações apresentadas pela mídia, e ponderam o que é certo ou errado, estão exercitando a ética. Estão, na verdade, se questionando se ao “agir possuem efetivamente consciência do significado e da finalidade de suas ações, se seu caráter ou sua índole (*ethos* com epsilon) são realmente virtuosos e bons”. (CHAUI, 2000, p. 2). Esse embate, livre e voluntário, é que interessa ao processo de socialização. Se a mídia prescreve ou orienta, o que disso converge para possíveis aprendizagens? Esse é o ponto que me parece crucial.

A midiaticização, na verdade, catalisa transformações sociais que já estavam em curso na sociedade desde a Modernidade. Processos como desencaixe, separação tempo-espço e reflexividade, que conferiram dinamismo à época Moderna, na contemporaneidade, são potencializados pela ação dos meios de comunicação. Isso não só denota o papel crucial que os meios assumiram no processo de mutação das instituições modernas, como aponta para a relação de interdependência que foi sendo estabelecida entre o incremento desses e o desenvolvimento social. “La modernidad es inseparable de sus propios medios, el texto impreso y más tarde, la señal eletrónica” (GIDDENS, 1995, p.38).

Para que seja possível compreender de fato o papel socializador que os meios de comunicação foram assumindo, é preciso olhar mais atentamente para a “natureza da própria da Modernidade”, a fim de perceber as mudanças sócio-estruturais que foram sendo configuradas nesse período. Essas transformações colocam os sujeitos em contato com uma diversidade de referenciais sociais, não mais locais e nem tampouco exclusivos das instituições formais. E nesse processo, os meios de comunicação não só acompanham essas transformações estruturais, como também assumem um papel “central y constitutivo”. Os meios são os “instrumentos” que conferem ritmo acelerado à implementação dessas processualidades modernas. Ao mediar as experiências, os meios de comunicação põem os sujeitos em contato com um universo ampliado de possibilidades e de elementos conformadores e reconfiguradores da identidade social. “Con el desarrollo de la comunicación de masas, sobre todo la electrónica, la imbricación entre el desarrollo del yo y los sistemas sociales – incluyendo también entre ellos los sistemas mundiales – es cada vez más acusada” (GIDDENS, 1995, p. 13)

A Modernidade, observa Giddens (1991/1995), remete a um estilo de vida ou organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII e que apresenta discontinuidades sem precedentes em relação aos tipos tradicionais de ordem social. As alterações, operadas pela Modernidade, tocam não só esferas institucionais, como também as características mais íntimas e pessoais da existência cotidiana. E essas alterações não só se dão de forma extremamente rápida, como se estendem, por meio da interconexão, a todas as áreas do globo.

As relações dos sujeitos entre si e com as instituições sociais são alteradas, em parte impulsionadas pela centralidade que os meios de comunicação vão assumindo enquanto mediadores de experiências. Quando falo em “centralidade” não quero dizer que os meios sejam autônomos nesse processo, nem tampouco que todas as transformações sociais giram exclusivamente em torno deles. Quero destacar com isso, o papel articulador que os meios representam já desde a Modernidade, a maneira como conectam sujeitos e instituições e como atendem a demandas sociais cada vez mais específicas e complexas.

A separação tempo-espaço é uma das fontes do dinamismo da Modernidade. As culturas pré-modernas sempre vincularam tempo e espaço à noção de lugar, de localidade e,

portanto, a algo fisicamente ou geograficamente localizado. Como não havia uma unidade precisa de mensuração do tempo, as pessoas associavam o “quando” ao “onde”, e assim marcadores sócio-espaciais demarcavam noções temporais imprecisas e variáveis. O advento e a difusão do uso do relógio representou a uniformidade de mensuração do tempo que faltava às sociedades até o final do século XVIII. A precisão de demarcação do tempo, permitiu uma outra organização social, em função da desvinculação tempo-espaço (GIDDENS, 1991).

Na verdade, o “esvaziamento do tempo” foi o desencadeador do também “esvaziamento do espaço”, ou melhor da separação entre espaço e lugar (no sentido de localidade). Até então as relações e as atividades cotidianas que eram “dominadas pela presença” ou por “atividades localizadas”, com o advento da Modernidade, passam a ser “localmente distantes de qualquer interação face a face”. O que estrutura o local não é mais aquilo que está presente na cena. “Em condições de Modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes” (GIDDENS, 1991, p. 27).

Isso implica, no que comumente já se tem falado, que eventos distantes têm reflexos até mesmo em povoados mais isolados do globo, que todos os sujeitos, independentemente da condição social ou da classe econômica serão afetados de alguma maneira por essa interconexão de nível global. As mudanças tocam, inclusive, a própria noção de se “estar isolado” já que os sujeitos, ao se desvincularem das restrições decorrentes do apego a “hábitos e práticas locais”, vislumbram um universo amplo de novas experiências e, especialmente, de novos saberes, sem nem precisar colocar o “pé fora de casa”. E isso se torna possível e é viabilizado pela mediação da técnica, no sentido anteriormente abordado. Presa as noções de espaço e tempo, como bem exemplifica Thompson (2005) não seria possível dar conta e participar, no sentido de tomar parte, das alterações sociais que se processam a cada instante. Isso quer dizer, que a temporalidade clássica está sendo redimensionada em função da articulação entre “tempo real” e “espaço virtual”.

Poucas pessoas no Ocidente hoje poderiam se deparar com alguém sofrendo de extrema desidratação ou morrendo de fome, alguém baleado por um atirador isolado ou ferido por estilhaços de morteiro; muitos, porém, já viram estas experiências em seus aparelhos de televisão. Hoje vivemos num mundo no qual a capacidade de experimentar se desligou da atividade de encontrar (THOMPSON, 2005, p. 182).

E é exatamente essa conectividade entre o distante e o local, essa aproximação do que era inimaginável ou impensado no cotidiano de pessoas em condições de liberdade negociada é que me interessa. Ao me aproximar do meu objeto, percebo o quanto se torna mais clara e indispensável essa questão da separação tempo-espço. O mundo chega até os adolescentes de instituições de acolhimento, em grande parte, através dos meios de comunicação, em especial da televisão. Eles conhecem lugares distantes, adolescentes de outros países, estilos de vidas diferentes e referenciais de adolescência e juventude que são iguais ou diferentes daqueles que eles têm contato na escola ou no bairro. Pela separação tempo-espço, passa toda uma questão de reconhecimento social. Ao estarem em contato com outras realidades e com esse “outro” distante no espço, estarão reafirmando ou colocando em xeque aspectos da sua identidade. “A profusão de materiais simbólicos pode fornecer aos indivíduos os meios de explorar formas alternativas de vida de um modo imaginário e simbólico; e conseqüentemente permitir-lhes uma reflexão crítica sobre si mesmos e sobre as reais circunstâncias da sua vida” (THOMPSON, 1998, p.185).

Como conseqüência dessa separação tempo-espço advém outro fator que confere dinamismo à Modernidade: a noção de desencaixe. Desencaixar significa deslocar, fazer sair do encaixe original, como quem tira as peças de um quebra-cabeça do lugar, onde tradicionalmente eram colocadas, de um encaixe específico, próprio para ela. Pensando na sociedade, o desencaixe dá conta também de um deslocamento, só que das interações sociais. Essas deixam seu cenário original, deixam de estar ancoradas no local, para se colocarem em “extensões indefinidas de tempo-espço”. A interação não se dá somente com os sujeitos próximos ou localizados geograficamente, mas sim com “outros” cada vez mais distantes e desconhecidos. A presença física não é mais condição necessária para que haja interação, o que amplia incrivelmente as possibilidades de intercâmbio de informações, saberes e experiências. “La modernidad es esencialmente um orden postradicional. La transformación de tempo y espacio, unida a los mecanismos de desenclave, liberan la vida social de la dependencia de los preceptos y prácticas establecidas” (GIDDENS, 1995, p. 33).

A transformação de tempo e espço associada aos mecanismos de desencaixe, segundo Giddens (1991/1995), conforma o cenário para o aparecimento do terceiro elemento, que influencia de maneira importante no dinamismo das instituições modernas: a reflexividade:

“característica definidora de toda ação humana”. Dentre as muitas leituras que são feitas a partir desse conceito²⁰, prefiro adotar àquela que remete à maneira pela qual os sujeitos forjam experiências e conhecimentos para comporem sua identidade. Faço a opção por esse enfoque, exatamente porque penso ser este que está mais intimamente relacionado à questão do papel dos meios de comunicação.

O que é importante explicitar aqui é como, com o advento da Modernidade, em especial em função do desenvolvimento da mídia, esse processo vai sendo reconfigurado. Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e como tal é responsável pela perpetuação das experiências e saberes de cada geração. Nesse período, os materiais simbólicos apropriados pelos indivíduos, através do intercâmbio oral, para conformarem sua identidade, eram adquiridos em contextos de interação face-a-face, ou seja, esses saberes estavam presentes nos locais, nos quais os sujeitos viviam e interagem (THOMPSON, 1998; GIDDENS, 1991).

O que acontece é que, com a Modernidade, especialmente em função da presença dos meios de comunicação nesse contexto, as rotinas deixam de ter relação estreita com o passado, e, portanto, não mais se sanciona uma prática por ela ser tradicional. Desvinculados da tradição e da necessidade de recorrer aos saberes dos antepassados, os indivíduos se vêem diante da situação de ter que recorrer aos seus próprios recursos para construir suas identidades. O que não representa tarefa fácil, já que os meios de comunicação lhes propiciam um universo ampliado de conhecimentos e referenciais simbólicos, na maioria das vezes, oriundos de fontes distantes ou “não locais”.

Nesse sentido, a construção biográfica dos sujeitos, antes ancorada na tradição, passa a ser autobiográfica e centrada na instabilidade propiciada pela constante renovação das informações e conhecimentos. “A produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição” (GIDDENS, 1991). A reflexividade passa a ser, em grande parte, mediada. O que significa que o processo de formação das identidades passa a ser cada vez mais alimentado por

²⁰ José Maurício Domingues ao fazer uma recuperação minuciosa e crítica do conceito de reflexividade, com base em uma ampla revisão bibliográfica, aponta no seu artigo intitulado “Reflexividade, Individualismo e Modernidade” a falta de precisão de grande parte das abordagens que se ocupam do tema. Ao percorrer as obras de autores como Weber, Schutz, Giddens, Beck, Mead, Descartes e Habermas, Domingues se propõe exatamente a apresentar uma visão menos racionalista e restrita do conceito. Como o próprio título do texto já diz, o autor trabalha a reflexividade como algo crucial para a construção da individualidade contemporânea.

materiais simbólicos que provêm da mediação da técnica.

E aqui, dialogo com Thompson (2005), para pensar a importância que a organização reflexiva da identidade passa a ter na vida social, a partir da Modernidade. Não que isso não fosse verificado anteriormente mas é que, em função da mídia, a conformação identitária se complexifica em uma “escala” até então impraticável. Nesse momento, não estou questionando as características, as temporalidades e mesmo a estabilidade dessas identidades que vão sendo construídas em função dessas condições postas por essa reflexividade mediada. Contudo, me parece importante observar que essas identidades, por estarem em contato permanente com novos elementos e experiências, estarão passíveis e sujeitas a graduais redefinições ao longo da vida do indivíduo. Isso especialmente em se tratando de adolescentes que têm sua biografia marcada por inúmeras rupturas e estigmas, em função das trocas sucessivas de ambiente e da desestrutura familiar.

E esse conhecimento sobre as práticas sociais, como lembra Giddens (1991), não é algo acessório para as instituições modernas, pelo contrário, é parte do próprio tecido dessas. A passagem da tradição para a razão acabou por desconstruir a idéia de que quanto mais conhecimento se tem sobre a vida social, mais controle se tem sobre essa. Na verdade, acontece exatamente o contrário. Quanto mais possibilidades de acesso ao conhecimento, maior o nível de insegurança e incerteza, já que o que está dado como verdade ou como certo, a qualquer momento pode estar defasado. “Torna-se mais e mais difícil recorrer a estruturas de compreensão relativamente estáveis que tomam corpo nas tradições orais e se ligam a locais particulares” (THOMPSON, 2005, p. 185).

Nesse ponto, posso pensar que a separação espaço-tempo e o desencaixe, na verdade, ampliam tanto o espaço de atuação da mídia que, essa passa a ocupar um papel fundamental, talvez até central em algumas situações, no processo de construção das identidades. Se por um lado, os sujeitos, ao se desprenderem das amarras da tradição (no sentido de aquisição de saberes localizados espacial e temporalmente), têm mais liberdade e possibilidades para construir uma biografia e uma identidade, por outro, eles passam a conviver tanto com uma multiplicidade de referenciais e de conhecimentos, como com a insegurança e a instabilidade que esses lhes proporcionam. Na verdade, como alerta Giddens (1991), o próprio conhecimento sobre o mundo é que acaba por contribuir para o seu caráter instável e mutável.

Além de dar conta de um fluxo informacional intenso, apresentado pela mídia, os sujeitos também continuam a conviver e a se apropriar dos saberes que advêm das instituições formais. É a partir da ordenação desse conjunto “difuso” e heterogêneo de experiências que o sujeito poderá “imprimir um novo sentido à vida” ou ser impulsionado para alguma direção ou a fazer determinadas ações. E nesse sentido, como alerta Domingues (2002), não se poderá mais pensar na reflexividade como sendo relativa à construção de um “projeto” bem definido:

A reflexividade da experiência organizada simbolicamente perpassa diversos contextos cotidianos e várias de suas dimensões racionalizantes chegam aos atores de forma bastante difusa: uma conversa com o médico, o exemplo de uma “patroa”, o comentário de um jornalista na televisão são situações cotidianas interativas de diversas ordens em que o sujeito pode acolher alguma idéia – sistematicamente elaborada por outros e, talvez, por ele mesmo (DOMINGUES, 2002, p. 67).

Até o momento, então, procurei desenvolver, com base principalmente nas contribuições de Giddens (1991/1995), os três processos que além de conferirem dinamismo à Modernidade, me permitem pensar o papel de mediação social que os meios de comunicação foram assumindo em função da reconfiguração das novas demandas sociais. Penso, que ao resgatar essa “natureza da Modernidade”, estou também compreendendo as origens do que Sodr e chama de uma “mediação social tecnologicamente exarcebada” ou midiatização, e como, ao mesmo tempo, esse processo acelera essas transformações sociais. Ou seja, ao fazer esse retorno reflexivo aos mecanismos modernos, me foi possível compreender como a mediação da técnica confere à separação espaço-temporal, ao desencaixe e à reflexividade uma dimensão ampliada e ilimitada. Esses fatores apresentados por Giddens apontam de fato para o papel socializador dos meios, enquanto expõem a possibilidade desses mediar as relações, as experiências e a construção da identidade dos sujeitos.

Contudo, para que eu me aproxime ainda mais da compreensão de uma socialização midiatizada, preciso considerar que esse dinamismo também implicou em uma (re)acomodação ou quem sabe até um **reencaixe** das instituições formais (em especial família e escola) no que se refere aos seus papéis e, conseqüentemente, como essas passam a coexistir com as instâncias midiáticas, por vezes, dividindo funções, ou até mesmo, se isentando de outras por conta da midiatização. Para entender essa nova **configuração**, eu penso que seja importante também pensar nas conseqüências desse dinamismo no que se refere às instâncias

tradicionais. Logo, ao desencaixe, à separação tempo-espaço e à reflexividade, penso que seja importante também pensar no processo de **desinstitucionalização**.

A **desinstitucionalização**, segundo François Dubet (1998), dá conta de uma mudança fundamental no modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. As instituições (escola, família e a igreja) que, por muito tempo, foram responsáveis pela “fabricação” dos indivíduos e de suas personalidades perdem esse papel, essa centralidade, já que o ator social, hoje, em função da reflexividade mediada, está em confronto com uma grande diversidade de orientações e, portanto, tem mais espaço e opções de referenciais para construir por si mesmo o sentido “da sua experiência”. Se no modelo institucional, a pressão pela interiorização excessiva de papéis distanciava esses da verdadeira personalidade e da vocação do ator social, no contexto de **desinstitucionalização**, a personalidade “está à frente do papel” e, portanto, mais que interiorizar papéis, na concepção de Dubet (1998) os adolescentes e os jovens conseguirão, de forma mais plena, construir experiências.

Miguel Abad (2003), embora especifique o conceito, trabalhando com a noção de *desinstitucionalização dos jovens ou da condição juvenil*, também o associa à crise das instituições tradicionalmente consagradas à transmissão de uma cultura (família, escola, igreja) as quais, em face a uma série de transformações na estruturação da sociedade, têm perdido sua centralidade simbólica como ordenadoras da sociedade. Embora, o conceito de **desinstitucionalização** seja complexo e dinâmico, os apontamentos de Miguel Abad (2003), me permitem pensar nos fatores desencadeadores desse processo: a crise da família tradicional, acompanhada do surgimento de novas formas familiares, a dissolução das identidades ligadas à idéia de nação ou território, o quase desaparecimento da infância, em função de uma adolescência cada vez mais precoce e, que por sua vez estende a fase de juventude até a vida adulta, a, globalização, a conformação de uma verdadeira cultura juvenil de características quase universais, heterogêneas que está em constante relação (de contradição ou de complementaridade) com a transmissão cultural das instituições tradicionais e, acrescentaria também, a midiaticização como um dos principais pontos desse processo.

No caso da minha pesquisa, o conceito **desinstitucionalização** me serve, sobretudo, porque esse processo tem particularidades e nuances específicas nas instituições que acolhem

adolescentes. Se a situação de desinstitucionalização está tão presente na sociedade contemporânea, as instituições de acolhimento representam um recorte detalhado e minucioso dessa situação. Isso porque, a partir das minhas observações de campo e das dinâmicas empreendidas nesses espaços, pude estar diante de um caso ou exemplo concreto de uma exarcebada da desinstitucionalização, ou seja, do processo, através do qual as instituições consideradas clássicas pela sociologia (escola, família, igreja, etc) têm o seu potencial socializador enfraquecido, especialmente pelos motivos dos quais decorrem o abrigo, e deixam espaço para a ação de outras instâncias socializadoras.

No caso desses jovens que vivem em situações de acolhimento, atento especialmente para a desestrutura familiar (social, econômica e psicológica) que tem como consequência a ausência dessa instância socializadora durante a adolescência e, portanto, o desgaste de laços afetivos, de valores e diálogo, elementos que conformariam uma identidade social nessa fase. Assim como também, atento para a escola já que nessa instância, a partir do depoimento dos próprios adolescentes, encontro uma incompreensão para com uma nova forma de aprendizagem. Falo de novas sensibilidades, da familiaridade desses adolescentes com o fluxo e a velocidade, as quais entram, por vezes, em conflito com o jeito formalizado de aprender, ou até, um desencantamento para com as instituições escolares.

No caso desses adolescentes, também é importante lembrar que a desestrutura familiar²¹ aliada às constantes trocas de meio, que tiram o adolescente da rotina de estudos, tendem a criar uma situação de “desapego” ao ambiente escolar e de “indiferença” para com as rotinas escolares. Por vezes, as constantes reprovações e repetências, além de revelarem o baixo desempenho do adolescente (em função da falta de acompanhamento familiar), são os motivos da falta de motivação que demonstram em relação aos estudos. Embora essas questões sejam desenvolvidas em outro momento desse trabalho, penso ser importante já fazer referência, frente a esses fatores apontados acima, à reconfiguração do papel da escola no processo de socialização. Até que ponto, nesses casos, é possível pensar na escola como de fato “um segundo lar” ou como a “família sucedânea”? É importante começar a encaminhar

²¹ Embora, por um lado, tenha verificado casos em que, mesmo em meio à desestrutura familiar, o adolescente não abandona a escola, por outro, há aqueles em que o adolescente, se não abandona os estudos, começa a faltar as aulas seguidamente e recai em reprovações e repetências consecutivas. Em boa parte dos relatos, os adolescentes afirmam que somente na instituição de acolhimento é que adquirem o hábito de ir para a escola diariamente.

algumas questões nesse sentido, especialmente, quando os vínculos que os adolescentes estabelecem com a instituição escolar estão sendo transformados.

Ao falar em desinstitucionalização, não quero dizer que as instituições clássicas deixam de ser agentes de socialização, já que elas foram e são instâncias importantes na formação dos sujeitos. Até porque, o processo de desinstitucionalização não remete a um “acidente” ou a uma “crise generalizada” das instituições formais, o que se observa aqui são novas formas de construir a realidade (DUBET, 1998). O que pretendo, ao me apropriar desse conceito, é dar conta da “descentralização” da socialização desses adolescentes. Isso significa que, as instituições tradicionais (especialmente família, escola e instituição de acolhimento) estarão dividindo o seu papel socializador com instâncias midiáticas como é o caso da televisão. Por outro lado, isso também não significa que a mídia passará a ser um agente autônomo de socialização, pois penso que a apropriação dos conteúdos continuará sendo mediada por outros agentes sociais não midiáticos, como é o caso principalmente em se tratando de jovens, da família, da escola e dos grupos de pares. Mas ainda assim, é importante lembrar que no caso das instituições de acolhimento, o espaço para a mídia estará ampliado em função do afastamento parcial (temporário) ou total da família.

Importante pensar também como esse processo de desinstitucionalização se reveste de especificidades quando é atravessado pela midiaticização, já que essa dá conta exatamente da transformação na forma de contato e interação entre os sujeitos. Ao articular o “múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação” (SODRÉ, 2002, p. 21), a midiaticização facilita e intensifica o trânsito dos sujeitos por instâncias sociais tradicionais e midiáticas simultaneamente. Isso amplia a possibilidade de contato desses com uma verdadeira “pluralidade” de “mundos sociais”. Portanto a situação que se coloca é a seguinte: diante da “pluralidade das experiências”, as quais facilmente se pode perceber que não são “coerentes” e “homogêneas” e nem totalmente “compatíveis”, é possível observar, conseqüentemente, a presença de “atores individuais menos unificados”, ou nos termos de Bernard Lahire (2002), “atores plurais”.

Bernard Lahire (2002) ao confrontar os dois enfoques tradicionais das teorias da ação (unicidade do ator e fragmentação interna desse), propõe um “esboço” de uma teoria do “ator

plural”. Com base na teoria da prática e do *habitus* desenvolvida por Pierre Bourdieu, o autor argumenta que, nas sociedades contemporâneas, já não é mais possível pensar de “maneira unitária as dimensões da prática”, sobretudo, no que se refere ao caráter “unificador do *habitus*”. “Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá, ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos” (LAHIRE, 2004, p. 5). Não é mais a partir de uma base única que os atores passam a incorporar suas “disposições” já que ao circular por uma diversidade de contextos socialização, não equivalentes entre si, o ator passa a estar em contato com uma pluralidade de experiências e, portanto, incorpora disposições ou esquemas de ações cada vez mais heterogêneos.

Uma vez que um ator foi colocado, simultânea e sucessivamente, dentro de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos, às vezes, até contraditórios, ou dentro de universos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos, contradições então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou de hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas conseqüentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir (LAHIRE, 2002, p. 31).

Logo, o “ator plural”, para Lahire, é resultado do “produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos”. As disposições incorporadas não se tratam de referências identitárias, como se pode pensar em uma primeira leitura da teoria apresentada pelo autor. As disposições (agir, sentir, avaliar, pensar, apreciar dessa ou daquela maneira) estão localizadas no princípio das práticas e, portanto, conferem ao ator uma propensão ou tendência a agir de certa maneira em circunstâncias determinadas.

Não pretendo, nesse ponto, fazer questionamentos ou aprofundamentos quanto à homogeneidade do *habitus*, contrapondo Bourdieu e Lahire, pois o que de fato interessa à minha pesquisa é a possibilidade de pensar em uma “socialização plural”, cada vez “mais precoce”, na qual portanto não há mais o monopólio de uma ou mais instituições. Isso significa, que em sociedades como a atual, não é possível pensar que apenas uma disposição será incorporada e que essa permanecerá intacta ao longo da vida do sujeito, dando sentido a todas as experiências que esse vivenciará posteriormente. As disposições, portanto, não só

passam a ser incorporadas em diversos contextos socializantes, como poderão ser reconfiguradas e acionadas em qualquer período da trajetória do indivíduo. E é exatamente esse aspecto ou essa *pluralidade de disposições* que me interessa na teoria esboçada por Lahire, sobretudo, porque me permite pensar tanto em disposições que advêm das instituições tradicionais (família, escola e instituição de acolhimento) como também naquelas provenientes da televisão, as quais ampliam em muito essa heterogeneidade.

Ao confrontar as sociedades tradicionais com as contemporâneas, Bernard Lahire (2002) aponta as dificuldades de se pensar, hoje, em esquemas homogêneos de socialização. Enquanto que nas sociedades tradicionais (demograficamente fracas), a divisão do trabalho e a diferenciação das funções sociais são pouco desenvolvidas e, principalmente, não se encontram muitos modelos de socialização diferentes, concorrentes ou contraditórios, nas sociedades contemporâneas (incomparavelmente mais extensas), há uma forte diferenciação das esferas de ação e dos modelos de socialização. Os atores sociais, portanto, passam a confrontar-se cada vez mais “com situações heterogêneas, concorrentes e , às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista da socialização que desenvolvem” (LAHIRE, 2002, p. 27).

E essa heterogeneidade das experiências socializadoras, é verificada, conforme Lahire, já desde a infância. O próprio universo familiar é heterogêneo em sua constituição. Desde criança, os atores são socializados não só pela família, mas também pelos vizinhos, pela creche, pela escola e pela televisão. Já na infância, o ator está diante de instâncias ou atores diferentes ao universo familiar”, os quais lhes farão outras demandas e exigências diferentes daquelas feita pela família. No âmbito da própria família, “é bastante raro encontrar configurações familiares absolutamente homogêneas, tanto cultural como moralmente”. (LAHIRE, 2002, p. 36) Isso, porque as crianças convivem com experiências e exigências diferenciadas, as quais aumentam consideravelmente quando a família é numerosa “onde várias gerações vivem sobre o mesmo teto”. No caso dos adolescentes que participaram da pesquisa, esses indicadores são uma realidade. Primeiro, porque a desestrutura familiar, que em muitos casos já está presente desde a infância, faz com que os adolescentes, convivam com outros agentes socializadores, inclusive os midiáticos, os quais podem até assumir, desde então, o papel que seria “teoricamente” exclusivo dos familiares. Em segundo lugar, como

Lahire menciona em sua obra (2002), as famílias desses adolescentes são de fato muito numerosas. Parentes próximos, até mesmo outros bem distantes, e amigos convivem todos no mesmo espaço do lar, esse geralmente pequeno. Além disso, muitos adolescentes relatam conviver com a ausência do pai e, conseqüentemente, com a presença de “padrastos²²” o que também confere particularidade a este processo, já que a incidência de casos de violência geralmente tem início ou aumenta com a entrada desse novo membro na família.

E o dado mais interessante para a pesquisa, é o fato que a maioria dos adolescentes relata que, durante a infância, ainda quando estavam na casa dos pais ou de parentes, assistiam televisão quase o dia inteiro. Como na maioria dos casos, a família ou os responsáveis não controlavam o horário da assistência, nem tampouco os programas que os adolescentes assistiam, a televisão é uma referência significativa já nesse período. Ainda que os adolescentes, hoje, apontem a televisão como um meio “mais de diversão” no período da infância, essa acompanha e demarca, desde muito cedo, as rotinas desses adolescentes, modificando a sua “condição de socialização”.

Claro que essa “pluralidade dos atores” já se verificava na sociedade independentemente da midiaticização, pois como lembra o próprio Lahire (2002), as instituições sociais clássicas (família, escola, o universo profissional, a igreja, a associação, o clube esportivo, o mundo da arte, da política, do esporte, etc) já não são equivalentes. O que ocorre é que, ao pensar a midiaticização, essa pluralidade assume uma outra dimensão. O ator não incorpora somente os esquemas de socialização que lhe são próximos, ele passa a incorporar princípios de socialização “muito mais heterogêneos” e cada vez mais diversos daqueles incorporados nas instituições formais, especialmente no âmbito familiar.

Se o papel da televisão já era importante no ambiente familiar, no ambiente institucional ele será ainda mais ampliado. Além dos fatores que eu já havia mencionado anteriormente, como é o caso da ausência da família, esses adolescentes terão sua liberdade negociada, o que restringe a circulação por outros espaços de socialização diferentes do da instituição e da escola. Enquanto no ambiente familiar, esses adolescentes, conforme os relatos, intercalavam a assistência da televisão com o tempo que passavam na rua ou bairro brincando com amigos e vizinhos, no ambiente institucional, em função da diminuição das

²² No plural, porque percebi a partir dos relatos, que na ausência do pai, o sujeito que assume esse papel troca em um curto período de tempo.

saídas acaba por ampliar tanto o tempo da assistência televisiva, quanto a diversidade dos programas assistidos. Já, no caso da casa-lar adventista, onde os adolescentes já circulam mais por outros espaços de socialização, sobretudo na igreja adventista, e também pelo controle dos pais sociais, esse tempo que os adolescentes passam em frente à televisão é reduzido em relação ao Lar de São José e ao Albergue João Paulo II.

Ao tratar da impossibilidade de se ter, hoje, atores portadores de sistema de disposições ou de esquemas homogêneos e coerentes, Lahire (2002) toma como exemplo as instituições totais²³, no sentido de Goffman (1996), mais precisamente o caso dos internatos observados por Durkheim. Verdadeiras **instituições totais**, os internatos caracterizam-se por um “número restrito de atores e pela interação freqüente desses mesmos atores em todos os domínios da existência, domínios que, no exterior, são vividos muito freqüentemente em lugares e com atores diferentes” (LAHIRE, 2002, p. 25). Há nesses casos, duas grandes categorias de atores: os que organizam a instituição (profissionais que trabalham nesse espaço) e os que passam pelo programa de socialização (adolescentes). Os primeiros devem lutar “contra os contatos possíveis dos atores da instituição com o mundo exterior (seus valores exógenos), para que a socialização, através da educação, alcance o sucesso esperado. E os segundos devem incorporar o programa de socialização homogêneo previamente programado. Dessa forma, o confinamento (vivência em um mesmo ambiente moral) teoricamente impediria que as crianças e os adolescentes se dispersassem em sentido divergentes daquele pretendido pela instituição.

O exemplo do internato enquanto instituição total até poderia representar uma situação, na qual de fato os atores incorporariam esquemas de socialização homogêneos, já que essas crianças e adolescentes estão sob o controle de uma única instância social e, portanto, isolados do restante do mundo. Contudo, essa realidade se transportada para os dias atuais, se desconstrói em função, sobretudo, da presença dos meios de comunicação.

Não há como pensar em uma socialização homogênea, mesmo nas instituições em que os indivíduos têm pouco ou nenhum contato com o mundo exterior (como é o caso dos

²³ O conceito de instituições totais de Goffman (1996) será desenvolvido de maneira aprofundada no subtítulo dedicado às mediações. Contudo, prefiro já antecipar nesse momento, que as instituições de acolhimento apresentam pontos em comum ao universo de uma instituição total, especialmente no que se refere à “tendência ao fechamento”.

presídios – um dos exemplos clássicos de instituição total) já que, nesses espaços, há a presença da televisão e do rádio que levam para o seu interior princípios, valores e realidades diferentes daquelas vivenciadas no espaço institucional. Logo, em se tratando das instituições de acolhimento, penso que a possibilidade de incorporação de esquemas de socialização homogêneos é ainda menor, mesmo que eu possa observar semelhanças, nas devidas proporções, para com o exemplo do internato. Pois, por mais que esses adolescentes tenham sua liberdade negociada e circulem por poucos espaços de socialização diferentes da escola e da própria instituição de acolhimento, a relação com os meios de comunicação, sobretudo com a televisão, os coloca em contato com uma cultura juvenil globalizada e, portanto, com regras e padrões sociais, muitas vezes, diferentes daqueles experienciados no espaço institucionalizado.

Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a frequentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista da socialização que desenvolvem (LAHIRE, 2002, p. 27).

Isso significa que nesse espaço deixado pelas instituições tradicionais, os jovens encontram mais liberdade para forjarem e escolherem as “disposições” que tomarão como base na sua formação e também na construção de suas identidades. Há “uma confluência de vários processos socializadores na experiência juvenil”, o que implica, segundo minha concepção, na configuração de uma cultura juvenil muito particular que se constitui a partir de muitas lógicas (econômicas, sociais, morais, etc.) e, em especial midiáticas, que transformam as sensibilidades e as formas de interação e aprendizagem dos jovens.

Dessa forma, a partir da midiaticização é possível, inclusive, tensionar o conceito de **configuração** proposto por Norbert Elias (2005), o qual trata das relações de interdependência entre os indivíduos tanto de grupos relativamente pequenos como da sociedade em geral. Assim, tanto a relação entre professores e alunos em uma sala de aula como os habitantes de uma aldeia constituem configurações na concepção de Elias. “O conceito de configuração serve portanto de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o “indivíduo” e a “sociedade” fossem antagônicos e diferentes” (ELIAS, 2005, P. 141). Essas relações entre as

peças de uma configuração são, sobretudo, relações de poder. Por isso, é fácil compreender a metáfora do jogo que Elias toma para fazer sua reflexão sobre o conceito de configuração. Na verdade, os indivíduos, em uma configuração social, atuam como verdadeiros jogadores que participam de jogos complexos: ora podem assumir a posição de aliados, ora se colocam como adversários. Dessa forma, não é possível compreender estruturas como “casamentos, parlamentos, crises econômicas e guerras” se observarmos as ações e o comportamento dos seus participantes isoladamente (ELIAS, 2005).

Aproprio-me do conceito de “configuração” pensado por Elias da maneira exposta acima, para pensar na relação de interdependência que cada vez mais, nas sociedades contemporâneas, se estabelece entre as instituições formais e a mídia no que se refere à socialização dos sujeitos. Claro, que antes de ser uma relação de caráter institucional, essa é também uma relação entre atores sociais, adolescentes (e seus grupos de pares), membros das instituições formais (escola, família, instituição de acolhimento, igreja, etc) e profissionais da mídia.

Mas aqui, o que me interessa são as relações entre os agentes socializadores no caso dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. Relações essas certamente de interdependência, já que as instituições formais se colocam como mediadoras no espaço da recepção televisiva desses adolescentes. Contudo, essa interdependência, como aponta Elias, nem sempre serão entre aliados, mas por vezes, essa configuração (conformada por formal e midiático) será constituída por adversários. Especialmente, quando, por exemplo, os valores e as regras impostas pelo midiático se confrontarem com as instituídas pelas instâncias formais. Por outro, relações de complementaridade também são possíveis, como é o caso quando os professores em sala de aula discutem com os alunos temáticas apresentadas pela televisão, ou quando a instituição de ensino compreende o papel pedagógico e não meramente instrumental dos meios de comunicação.

Depois de apresentado o conceito de “configuração”, Elias se questiona sobre o que, na realidade, une as pessoas em configurações. Antes de centrar sua reflexão em uma ou duas formas de dependência, como é o caso da satisfação das necessidades emocionais, o autor expõe a complexidade desse movimento, já que “as dependências recíprocas das pessoas não são obviamente sempre as mesmas em todas as sociedades em seus vários estádios de

desenvolvimento” (ELIAS, 2005, p. 147). No entanto, em se tratando da configuração formal-midiático, há uma especificidade nessa dependência. Parece-me que são relações, assim como observava Elias, de poder e esse, nesse caso, é difuso e advêm do conhecimento, ou melhor, na forma de circulação desse.

Isso significa que há uma transformação na forma de circulação dos saberes que socializam os sujeitos, ou seja, que a transmissão desses não é mais restrita as instituições formais. Os saberes, que sempre foram uma “fonte chave de poder”, mais do que nunca, estão dispersos e fragmentados e, portanto, perdem o seu status de algo sagrado, pois passam a circular por outros canais “descentrados e difusos”. “De ahí que las transformaciones en los modos en que circula el saber constituyan una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 18).

Em função da aparição dos textos eletrônicos, a sociedade passa a conviver com outras formas de aprendizagem, para além da leitura linear e seqüencial propiciada pelo livro. Esta mutação, Martín-Barbero (2003) observa a partir de dois movimentos: descentralização e disseminação. O processo de descentralização dá conta da circulação dos saberes por fora da escola e dos livros, enquanto que a disseminação faz referência ao desaparecimento das fronteiras que separavam os conhecimentos acadêmicos do saber comum. Com isso, os saberes que servem de base para o processo de socialização desses adolescentes advêm tanto das instituições formais como, especialmente, da mídia.

São esses os **saberes-mosaico**, constituídos de fragmentos dispersos que são capturados em cada espaço de socialização que os adolescentes frequentam. E a facilidade dos jovens para com as novas tecnologias também contribui para a pluralidade de agentes socializadores. A mídia se legitima como instância que origina e faz circular os saberes presentes em outras instâncias sociais. E essa circularidade não pára por aí. Os saberes vão se multiplicando em cada interação, com os grupos de pares, com os professores, os familiares e com os profissionais da própria instituição de acolhimento. A informação apresentada pela televisão é complementada pelo bate-papo com os colegas, o conteúdo da escola desperta o interesse dos adolescentes quando a televisão apresenta uma reportagem sobre o mesmo tema, as orientações, tanto da instituição de acolhimento como dos familiares, ganha outro tom quando os pais de uma telenovela se posicionam de maneira semelhante. São saberes que vão

se completando, como um verdadeiro quebra-cabeças, no qual o processo de montagem depende de cada adolescente “Pues los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber sino que constituyen un decisivo ámbito de socialización/proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos” (MARTÍN-BARBERO, 1996, p. 19).

Até o momento, portanto, procurei desenvolver como a midiatização vem produzindo transformações nas sociedades, na maneira pela qual os sujeitos se relacionam e interagem entre si, bem como com as instituições sociais. Essas reconfigurações postas pela presença da mídia, como foi possível observar, têm início já na Modernidade e passam a se complexificar à medida que os meios de comunicação vão assumindo papéis e funções antes exclusivas das instituições tradicionais (especialmente família, escola e igreja). A separação de duas variáveis importantes na Modernidade (espaço e tempo), do desencaixe institucional e de uma nova forma de **reflexividade** promovem uma reacomodação ou um **reencaixe** das instituições sociais, as quais acabam por se **desinstitucionalizarem**, ou seja, perdem, de certa forma, a centralidade no processo de formação das novas gerações. Em função desses movimentos que já estavam previamente instalados na sociedade e que em função da midiatização são, na verdade, catalisados, os sujeitos se vêem diante uma nova **configuração** (conformada pelo tradicional e pelo midiático) a qual se mantém por relações de poder que advêm do conhecimento ou da forma que este passa a circular na sociedade. Não mais apenas algumas instituições são as detentoras desse poder ou desses saberes, estes na verdade estão cada vez mais fragmentados e dispersos, sobretudo em função dos meios de comunicação, que instituem novas formas de aprendizagem e de contato com uma multiplicidade de referenciais sociais.

Dito isso, é possível pensar que os sujeitos estão sendo socializados ou estão participando da sociedade e dos seus padrões de interação vigentes nessa de uma outra maneira. Estão sendo inicializados na vida social por outros agentes socializadores, não mais somente pela família, escola, igreja e instituições profissionais como tradicionalmente se tem pensado. A televisão também passa a atuar nesse processo, de uma maneira muito particular e que merece ser caracterizada e analisada com cuidado. Parece-me que não mais se trata de verificar se a mídia socializa ou não, mas sim de compreender como opera essa socialização,

ou seja, quais são as suas especificidades e no que ela se diferencia das instituições formais.

Nesse sentido, no próximo subtítulo desse capítulo pretendo percorrer um percurso de recuperação e tensionamento de correntes teóricas (Interacionismo Simbólico em George Herbert Mead; Educação como Processo Socializador em Durkheim e a Socialização enquanto Construção Social da Realidade em Berger e Luckmann) que me servem para pensar como a noção de socialização vem sendo trabalhada e como essa possivelmente estará sendo reconfigurada em função da midiaticização. Objetivo encontrar nas proposições desses autores elementos que, ainda hoje, me ajudem a pensar os movimentos socializadores operados pela televisão junto aos receptores. Então, o próximo item intitulado “A Configuração de uma Socialização Midiaticizada” que se segue, na verdade, funcionará como uma transição, na qual estarei encaminhando questões e elementos a serem pensados em um segundo momento, mais especificamente na parte dedicada à “Socialização na Recepção Televisiva Adolescente”.

2.1. A Configuração de uma Socialização Midiaticizada

Ao percorrer os campos da Sociologia, Psicologia, Antropologia e da Educação, estive em contato com diferentes angulações sob as quais o conceito de socialização vem sendo trabalhado. A **socialização**, de uma maneira ampla e mais generalizada, dá conta do processo de introdução de um indivíduo na sociedade ou em parte dessa, a partir da interiorização de princípios, valores e papéis estabelecidos pela sociedade ou por um setor dessa. A retomada e o tensionamento de correntes teóricas que trabalham com o conceito de socialização (Psicologia Genética de Piaget, Antropologia Cultural, Funcionalismo, Educação e Socialização como Construção da Realidade) objetiva situar quais teorias, especialmente quais elementos dessas, me fornecem bases para pensar na socialização midiaticizada operada pela televisão em instituições de acolhimento.

No percurso de construção de uma perspectiva para compreender a socialização, situei a minha reflexão sobre três teorias que me fornecem elementos que poderão nortear a

concepção de uma socialização midiaticizada. Nesse sentido, realizei um primeiro movimento, uma aproximação exploratória a diferentes perspectivas teóricas²⁴, o qual me permitiu resgatar e tensionar pontos que me servem como premissas ou como base para pensar em uma socialização que, hoje, também está sendo operada pela mídia e, portanto, é revestida de outras especificidades. Ressaltei esses elementos e, portanto me centrei em três autores, com o olhar voltado para a pesquisa empírica realizada, buscando focalizar os embasamentos que continuam presentes, claro que com outra configuração, no cenário de uma socialização midiaticizada.

Cada corrente teórica me forneceu, de alguma forma, elementos para a construção do meu objeto e também para a reformulação do conceito de socialização. No entanto, em meio a uma diversidade de perspectivas teóricas, tive de fazer escolhas, no sentido de avaliar e analisar quais dessas correntes estavam mais próximas do meu objeto de pesquisa, ou melhor, as que me forneciam bases para pensar os movimentos socializadores da televisão, a partir das pistas levantadas junto ao empírico, mais especificamente, nas observações e nos diálogos que vinha estabelecendo com os adolescentes. Além das observações de campo, essa opção teórica também foi sendo permanentemente reavaliada em função das outras leituras que vinha fazendo paralelamente, tanto sobre mídia televisiva como sobre recepção. Feito esses dois movimentos metodológicos, acabei por compreender que a mídia, nesse caso a televisão, estará possivelmente operando um processo de socialização que terá como bases: *a comunicação / interação social, aprendizagens, construção da identidade a partir da relação com o “outro” e as influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização*. Logo, esses elementos embora estivessem presentes em diversos autores com os quais tive contato ao longo desse percurso de resgate teórico, percebi que esses eram tomados como centrais e, portanto, de uma maneira mais aprofundada, em três autores: George Herbert Mead, Berger e Luckmann e Émile Durkheim.

Será George Herbert Mead quem descreverá pela primeira vez, de maneira coerente e argumentada, a socialização como “construção de uma identidade social (self), por meio da

²⁴ A partir do tensionamento do mapeamento apresentado por Claude Dubar, em sua obra “Socialização e construção Social da Realidade”, a minha exploração teórica abrangeu, de maneira menos aprofundada, as seguintes correntes e autores: Piaget (Psicologia Genética); Ruth Benedict (Antropologia – Abordagem Culturalista), Talcott Parsons (Funcionalismo), Robert Merton (Crítica ao Funcionalismo), Max Weber (Corrente Construção Social da Realidade) e Pierre Bourdieu (socialização como incorporação do *habitus*).

comunicação/ interação” (DUBAR, 1997). Mead além de colocar o agir comunicacional no centro do processo de socialização, contempla, como argumenta Dubar, o “papel das instituições socializadoras na construção do Eu. Para Mead (1993), a existência de um processo social, ou contexto de experiência, é imprescindível para que o indivíduo construa sua identidade (self), já que essa não está presente desde o seu nascimento, na verdade, precisa ser desenvolvida. Vai sendo construída e reconfigurada pela experiência, no exercício das atividades sociais, especialmente na interação entre os indivíduos. Mais precisamente, será no âmbito do processo social que os indivíduos serão colocados em relação, ou em interação, a partir da conversação de gestos significantes (linguagem), a fim de construir sua consciência (mind) e, conseqüentemente, sua identidade social (self).

O gesto, na perspectiva de Mead, é o começo de todo ato social, pois funciona como estímulo para a reação dos demais indivíduos envolvidos no processo social. “La función del gesto es posibilitar la adaptación entre los individuos involucrados en cualquier acto social dado...” (MEAD, 1993, p. 89). Contudo, nem todo gesto contribui para a conformação da consciência (mind) do indivíduo. Há gestos simplesmente reflexos e gestos significantes ou símbolo significativo. Apenas os gestos significantes estão relacionados a um certo significado e, portanto, serão convertidos em linguagem.

Para que um determinado gesto se converta em símbolo significativo (linguagem), é necessário que seja capaz de provocar, implicitamente, no indivíduo que o produz as mesmas reações que provoca, explicitamente, nos demais indivíduos. “[...] en todas las conversaciones de gestos, dentro del proceso social, ya sean externas (entre distintos individuos) o internas (entre un individuo dado y el mismo), la conciencia que tiene el individuo del contenido y flujo de la significación involucrada depende de que adopte de ese modo la actitud del otro hacia sus propios gestos” (MEAD, 1993, p. 89). A essência do pensamento está, portanto, nos gestos que os indivíduos interiorizam, a partir da interação com os outros indivíduos. Os gestos interiorizados são símbolos significantes, exatamente, porque assumem os mesmos significados para todos os membros de uma determinada sociedade ou grupo social dado.

A comunicação e conseqüentemente as relações dos indivíduos com os “outros”, na teoria meadiana da socialização, assumem papel crucial. Isso porque, o indivíduo só será capaz de experimentar e de reconhecer a si mesmo, seus pensamentos, comportamentos e

papéis, de maneira indireta, a partir dos pontos de vista particulares dos outros indivíduos. Somente quando o indivíduo é capaz de se colocar no lugar do outro e adotar para si as atitudes e os papéis desse, por meio da comunicação, é que estará construindo seu *self*, através de um processo reflexivo. Dessa forma, no processo de interação social, o indivíduo, antes mesmo de provocar certa reação no outro, ele conversa consigo mesmo (torna-se objeto para si mesmo) e tenta imaginar como esse outro reagiria a sua ação. Essa “conversação de gestos consigo mesmo” faz, por vezes, o indivíduo mudar seu discurso e suas ações. O pensamento, ou essa conversação interna, portanto, prepara o indivíduo para a ação social.

O indivíduo é capaz de se colocar no lugar do outro e avaliar, portanto, a maneira mais adequada para agir em cada situação específica. “[...] estamos constantemente provocando em nosotros las reacciones que despertamos en otras personas, de tal modo que incorporamos a nuestra conducta las actitudes y gestos de ellas” (MEAD, 1993, p. 108). E essa experiência social, ao ser interiorizada pelo indivíduo, lhe servirá de parâmetro para as suas próximas interações sociais. Contudo, nem sempre todas as facetas da identidade estarão presentes em uma situação de interação social. A experiência social mesma, com suas especificidades, é que determinará qual proporção do *self* participará da comunicação. “Establecemos toda una serie de distintas relaciones com diferentes personas. Somos una cosa para um hombre y outra para outro. Hay partes de la persona que existen solo para la persona en relación consigo misma” (MEAD, 1993, p. 174).

Mead aponta a existência de duas etapas gerais do pleno desenvolvimento do *self* e, conseqüentemente, de socialização. A primeira estaria localizada na infância, mais especificamente nas atividades lúdicas. Nesse período da socialização, a criança cria companheiros invisíveis ou amigos imaginários, com os quais passa a “ensaiar” suas primeiras interações sociais, de maneira que começa a experimentar as reações possíveis que virá a produzir concretamente nas próximas etapas do desenvolvimento, tanto em outros indivíduos como em si mesma. Simula situações de interação social e aprende a conviver com o “outro”, sem, no entanto, se preocupar com as regras e padrões sociais.

A criança, enquanto brinca, se coloca nos papéis dos outros que nesse momento são importantes ou “significativos” para ela. Desempenha esses papéis não com a pretensão de vir a exercer todos esses futuramente, quando em contato com situações reais de interação, mas

porque essa é a maneira mais simples de ser “o outro” nesse momento. “[...] los chiquillos juegan a ser padre, a ser maestro – vagas personalidades que están cerca de ellos y que les afectan y de las cuales dependen. Esas son las personalidades que adoptan, los papeles que interpretan, y en esa medida dominan el desarrollo de su propia personalidad” (MEAD, 1993, p. 183). Esse período se constitui por uma simples sucessão de papéis, o que está em pleno acordo com a personalidade da criança nessa fase. O que a criança é em um dado momento não determina o que ela desejará ser em outro seguinte. “El niño no tiene carácter definido, personalidad definida” (MEAD, 1993, p. 188).

Uma segunda etapa será ultrapassada quando a criança chega ao jardim de infância. Nesse espaço, as brincadeiras ou jogo livre com os “amigos invisíveis”, passam para segundo plano em face aos jogos com regras (esportes) com os quais a criança passa a conviver. Essa é a fase, na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de aprender a “tomar a atitude de qualquer indivíduo que participa da jogada”. A criança será estimulada a, de fato, se colocar em outros papéis a fim de compreender o seu próprio na comunidade. “El jardín de infantes trata de conseguir precisamente esse resultado. Toma los caracteres de todos estos seres vagos y los pone en tales relaciones sociales mutuas, organizadas, que logran construir el carácter del chiquillo” (MEAD, 1993, p. 183). Como lembra Dubar (1997), essa aprendizagem será longa, o que significa que ainda, por um bom tempo, mesmo tendo a possibilidade de interagir com outros indivíduos, a criança poderá permanecer brincando sozinha e falando com os seus “amigos imaginários” com os quais já estava acostumada.

Se até esse momento a criança transitava pelos mais diversos papéis e se divertia ao exercê-los sem compromisso, a partir dessa fase passará a ter de aprender também a organizá-los e, portanto interiorizar as regras do jogo. A atitude de um colega obrigará a criança a reagir de maneira adequada e não mais livre e desregrada como se portava quando interagira com seus amigos imaginários. A passagem do jogo livre ao jogo com regras, no qual se respeita uma organização vinda de fora, representa uma nova maneira de compreender e interagir com o “outro” (MEAD, 1993; DUBAR, 1997). “Lo que ocurre en el deporte ocurre continuamente en la vida del niño. Este adopta continuamente las actitudes de los que le rodean, especialmente los papeles de los que em algún sentido le dominan y de los que depende” (MEAD, 1993, p. 189).

A diferença entre “jogo” e “esporte” que, em um primeiro momento pode não parecer tão clara, é determinada pela presença do “**outro generalizado**”, termo que Mead (1993) usa para denominar a comunidade ou grupo social organizado que proporcionam ao indivíduo sua unidade de *self*. Enquanto conjunto de reações organizadas (atitudes reconhecidas, padrões, princípios, valores, etc) de todos os membros de um determinado grupo social, o **outro generalizado** será interiorizado pelo indivíduo, como uma espécie de “guia de conduta” para o *self*²⁵. No esporte, a criança deve assumir, de maneira organizada, a atitude de todos os demais participantes que estão envolvidos nas jogadas. A ação de cada participante está voltada para um “outro” que é “una organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso” (MEAD, 1993, p. 184).

El deporte, constituye, así, un ejemplo de la situación de la que surge una personalidad organizada. En la medida en que el niño adopta la actitud del otro y permite que esa actitud del otro determine lo que hará con referencia a un objetivo común, en esa medida se convierte en un miembro orgánico de la sociedad. Se incorpora la moral de esa sociedad y se convierte en un miembro esencial de ella (MEAD, 1993, p. 188-189).

De maneira esquemática, é possível pensar os dois momentos da teoria da socialização proposta por Mead (1993) da seguinte maneira: em um primeiro momento, o indivíduo se ocupa da “organização” das ações de “outros particulares”, geralmente aqueles que lhe são mais próximos, bem como organiza as suas atitudes pensando nesses outros; já em um segundo momento, passa a organizar as atitudes dos outros generalizados que, na verdade, é o grupo social como um todo ou a sociedade. O indivíduo passa do que lhe particular e próximo (micro), ao que é geral, comum e aceito por um todo maior (macro).

Ou seja, o indivíduo generaliza as atitudes desses outros particulares, em termos de significação e as incorpora ao campo das suas experiências, de maneira a conformar sua identidade social. O indivíduo consegue perceber, por exemplo, que determinada atitude, antes reprovada pela sua mãe, não é aceita, na verdade, por toda a sociedade. Logo, ele terá interiorizado os padrões, valores e regras de uma sociedade e não apenas aqueles aceitos no seu âmbito familiar. “Esse proceso constituye una notable etapa en el desarrollo de la moral

²⁵ A conformação do caráter (no sentido moral) do indivíduo está relacionada ao cumprimento a essas reações organizadas.

del niño. Le convierte en um miembro, consciente de si, de la comunidad a la cual pertenece” (MEAD, 1993, p. 189).

Contudo, não basta, para desenvolver um *self*, simplesmente adotar as atitudes dos outros indivíduos para si, dentro do processo social humano, e incorporar esse processo social a sua experiência individual durante etapas pré-estabelecidas. É preciso, segundo o pensamento de Mead, adotar os papéis e as ações dos outros indivíduos para as distintas fases da atividade social ou série de “empresas sociais” com as quais o indivíduo estará em interação ao longo da sua trajetória. Embora, não compartilhe totalmente da idéia de que o indivíduo interioriza plenamente, em um momento específico do seu desenvolvimento, as atividades mais amplas de qualquer todo social e, portanto esteja socializado, cabendo-lhe apenas fazer uso dessa “base essencial” em suas experiências posteriores, penso que, de alguma maneira, Mead (1993) assinala a heterogeneidade dos agentes socializadores.

Quando Mead (1993) observa a existência de uma série de “empresas sociais”, não restringe a experiência social às interações vivenciadas nos âmbitos familiar e escolar, o que deixa espaço para pensar em outras interiorizações ou socializações. Penso que, ao estar em relação com outras “empresas sociais”, o indivíduo, mesmo já tendo adotado, em algum momento, para si as atitudes do “outro generalizado”, terá a possibilidade de reconfigurar sua identidade social e o seu lugar na sociedade. Isso porque, se a incorporação das atividades amplas de qualquer todo social é condição para o pleno desenvolvimento do *self*, é possível pensar que a entrada do indivíduo em cada novo grupo social implicará em uma nova incorporação do **outro generalizado** e do “guia de conduta” que esse representa e, portanto, em uma nova socialização.

Além disso, ainda que Mead (1993) proponha a existência de uma estrutura comum que os indivíduos precisam interiorizar para que se tornem membros de uma comunidade ou sociedade, reconhece importância da conformação da individualidade nesse processo. “Un persona es una personalidad porque pertenece a una comunidad, porque incorpora las instituciones de dicha comunidad a su propia conducta” (MEAD, 1993, p. 191). A individualização é, portanto, tomada como o produto da socialização, o que significa que, o indivíduo precisa, primeiramente, estar em relação com o outro e ser introduzido, através da comunicação, nos processos sociais vigentes do grupo ou sociedade da qual pertence, para

que possa reconhecer a si mesmo (MAYORGA, 2006).

Então, ainda que a teoria da socialização de Mead tenha pontos que reportados às sociedades atuais precisariam ser questionados e repensados, sobretudo a idéia de uma socialização em etapas, ela me oferece elementos importantes para começar a pensar em uma socialização midiaticizada. Primeiro, porque *coloca o agir comunicacional, sobretudo as interações, no centro do processo socializador*. Em se tratando dos meios de comunicação, não seria apropriado pensar em uma socialização que não passasse pelos processos sociais de relação com o “outro”. Sobretudo, quando esse agir comunicacional compreende processos de subjetivação de significados, a partir do uso da linguagem, e, conseqüentemente, a construção de uma identidade. *O papel do “outro” é também fundamental*, sobretudo, quando penso na relação que os adolescentes estabelecem diretamente com a televisão e também com o grupo a partir desse conteúdo televisivo. Se ao socializar-se o indivíduo encontra sua individualidade e, portanto, conforma a sua identidade, os meios de comunicação, sobretudo a televisão no caso da minha pesquisa, tem papel importante nesse processo.

Mead (1993) já apontava, em um determinado momento do seu texto “Espíritu, Persona y Sociedad” (década de 30), *a possibilidade de objetos inanimados, não menos que outros organismos humanos, vir a formar parte do **outro generalizado***. Qualquer objeto ou série de objetos, animados ou inanimados, poderá constituir o **outro generalizado**, se o indivíduo poder responder a tais objetos socialmente, por meio do mecanismo do pensamento ou pela conversação de gestos subjetivados. No caso das tribos primitivas, por exemplo, o ambiente se convertia em parte integrante do **outro generalizado**, já que através do culto, em sua forma mais primitiva, esses grupos encontravam uma maneira de manter conversações com esse meio.

O fato de Mead (1993) ampliar as possibilidades de constituição de parte do **outro generalizado**²⁶, para além dos indivíduos, abrangendo qualquer coisa (objetos animados ou inanimados, humanos, animais e simplesmente físicos) deixa espaço para que eu possa ir mais além da “noção de objeto ou coisa” e pensar na televisão tanto como parte constitutiva ou como lógica estruturadora do **outro generalizado** e como mediação na constituição desse. Seguindo algumas proposições da teoria meadiana, a televisão, não somente enquanto objeto,

²⁶ A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade, a qual intervém na experiência de qualquer dos seus membros individuais.

mas como mídia, poderá, de alguma maneira, fazer parte do **outro generalizado**, já que o indivíduo, a partir das interações com esse meio e também de interações com o grupo a partir do conteúdo televisivo, poderá estabelecer conversações de gestos subjetivada. No entanto, a proposta de avanço que faço à perspectiva meadiana, está na possibilidade da televisão se somar à comunidade ou ao grupo social, enquanto referência social na incorporação do “outro generalizado” e, conseqüentemente na construção da identidade dos indivíduos. Enquanto lógica estruturadora e organizadora da realidade, a televisão põe em circulação padrões, valores e regras sociais já vigentes na sociedade, como também dita outros regidos pelos preceitos do consumo. Então, de certa forma, *a televisão estará contribuindo na conformação do que Mead (1993) denomina “guia de conduta”, cuja interiorização, por parte dos receptores, é, conforme Mead, condição para a socialização.*

Há porém, um segundo enfoque a partir do qual é possível pensar na *televisão como mediação importante no processo de constituição desse outro generalizado*. E isso me parece bem curioso e interessante, pois, ao mesmo tempo, que contribui na conformação do “outro generalizado”, *a televisão também coloca, a todo momento, enquanto mediação técnica, os receptores em contato com esse outro*. Ao estabelecerem interações com o meio televisivo, como aponta Mead, os indivíduos estarão tendo um outro tipo de contato com esse **outro generalizado** ou com a comunidade ou grupo social e todo seu conjunto de princípios.

Isso significa que, o **outro generalizado** estará mediado por esse meio, de maneira a colocar o indivíduo em contato com outros que lhe são especialmente distantes. Será através do meio televisivo que, por vezes, estará se dando a incorporação do outro generalizado, não somente na infância, mas durante toda a trajetória do indivíduo. Isso significa dizer que, antes mesmo de incorporar o **outro generalizado** que representa a sua comunidade, o indivíduo estará tendo acesso a um outro que lhe é apresentado em função da mediação, o qual congrega princípios e valores de diversas sociedades, até então inimaginadas e inacessíveis. No contato com a televisão, o indivíduo, ainda criança, começa a perceber que precisa dar conta de outras realidades e de princípios diversos de valores, às vezes antes mesmo de interiorizar o que lhe é transmitido pelos “outros” que são significativos e que lhe são mais próximos.

O que eu quero dizer com isso é que hoje, e cada vez mais, a socialização midiática

poderá estar operando concomitantemente às instituições formais e, até mesmo, antes em determinados casos. Os indivíduos, pelo tempo que dedicam à assistência televisiva desde a infância, poderão estar incorporando a noção de **outro generalizado** através da televisão, talvez, antes mesmo que os pais tenham tempo de conversar sobre o certo e o errado, sobre o que é socialmente aceito ou não pela sociedade.

Em dois momentos no seu texto, Mead (1993) faz referência à importância dos meios de comunicação e dos produtos comunicacionais nesse sentido. Primeiro, quando reconhece que, em contato com os produtos da comunicação²⁷ (novelas, películas cinematográficas e arte²⁸) o indivíduo poderá, por meio de *processos de identificação ou projeção*²⁹, *estar se colocando no lugar do outro e, dessa forma, vivenciando situações que, talvez, no seu cotidiano não fosse possível*, de maneira a colocar “[...] en libertad, por lo menos en la imaginación, capacidades que nos pertenecen, o que queremos que nos pertenezcan” (MEAD, 1993, p.228). Lembra ainda que, os receptores encontram nesses produtos grande parte do seu prazer já que, pelos menos subjetivamente, poderão estar satisfazendo necessidades e desejos, como forma de afirmação e realização da sua identidade. *É exatamente nesse contato com o “outro” e nas relações que estabelece com esse, de igualdade, superioridade ou inferioridade, que o indivíduo poderá se sentir seguro de si mesmo.*

Será pela relação com o “outro”, inclusive o outro apresentado pela televisão, que o indivíduo poderá saber quem é e, até mesmo, vir a surpreendentemente descobrir o que não imaginava ser. “A veces alguien puede decirnos algo sobre nosotros mismos de lo cual no teníamos conciencia. Uno nunca está seguro de si, y se asombra a si próprio com su conducta tanto como asombra a otras personas” (MEAD, 1993, p. 228). Então, nesse primeiro exemplo apresentado por Mead (1993), é possível perceber a mídia enquanto referência social e, portanto, enquanto parte do que ele denomina “outro generalizado”.

Em um segundo momento, quando Mead (1993) fala na comunicação como princípio

²⁷ Mead usa somente a expressão “meios de comunicação” e não “mídia”. Bem como, ao falar em novela, refere-se não ao que compreendemos pelo gênero televisivo telenovela, mas sim aos textos publicados em periódicos da época.

²⁸ Nesse primeiro momento, quando Mead cita esses três exemplos não os situa como produtos comunicacionais, nem tampouco midiáticos, essa especificação é minha. De qualquer forma, preferi manter também a arte, para não alterar a idéia que ele pretendeu desenvolver em seu texto.

²⁹ Os processos de identificação e de projeção que, posteriormente serão abordados, também são acréscimos meus ao pensamento de Mead.

básico para a organização social humana (por implicar na participação no outro), aponta três movimentos fundamentais dessa estruturação social: *aparência do outro no sujeito, identificação do outro com o sujeito e a obtenção da consciência de si através do outro*. Nesse sentido, *os meios de comunicação assumem grande importância pois podem transitar pelos mais diversos grupos de uma comunidade ou sociedade, independentemente das diferenças entre esses*. Assim como a figura do “dirigente” (pessoa que está em condições de captar mais que outros os detalhes de um ato em marcha e também de penetrar nas atitudes de outros membros do grupo, possibilitando a comunicação entre grupos de “outros” completamente separados entre si) os meios de comunicação vem assumindo papel semelhante na sociedade já desde a novela impressa (MEAD, 1993).

Inicialmente, Mead (1993) faz referência ao jornalismo, mais especificamente ao papel dos jornalistas, os quais, ao informarem de “situações” ou fatos, permitem aos receptores estarem em contato ou penetrar na “atitude e na experiência” de outras pessoas. Aqui também fica muito clara, a mediação dos meios de comunicação na construção das identidades, já que *esses põem os indivíduos não só em contato com o “outro”, mas também com experiências e com os “guias de conduta” desse*. Seguindo essa perspectiva, Mead (1993) também remete ao papel da obra dramática e da novela. “El desarrollo de esse tipo de comunicación, del drama hasta la novela, tiene, historicamente, algo de la importancia que el periodismo tiene para nuestra propia época” (MEAD, 1993, p. 275). Através da obra dramática, assim como no jornalismo, é possível aos indivíduos estarem em contato com situações que eram importantes na sociedade da época, já que na formulação dos textos a serem interpretados eram escolhidos caracteres que já estavam presentes na consciência ou mente dos indivíduos. Na novela, ainda que fossem apresentadas situações que estavam fora do alcance do leitor, os textos eram formulados de tal forma que o “leitor” penetrava na atitude do grupo que estava vivenciando a situação. Assim, *os meios de comunicação são mediadores na incorporação do “outro generalizado”, não só porque permitem ao indivíduo estar em contato com o “outro”, mas também porque tornam coisas e situações aparentemente distantes em algo familiar, a partir de elementos que já estão presentes na consciência dos indivíduos*.

Após essa incursão pela teoria meadiana, é possível perceber a presença de elementos preciosos que poderão me ajudar a pensar os movimentos que hoje compõem uma

socialização midiaticizada. O primeiro ponto importante do pensamento de Mead está, indiscutivelmente, como venho desenvolvendo desde o início desse capítulo, no fato do autor situar o agir comunicacional, especialmente no que se refere às interações, no centro do processo de socialização. Esse me parece o primeiro passo para pensar em uma socialização operada pela mídia que está ancorada basicamente na questão interacional. O segundo ponto refere-se à necessidade que os sujeitos têm de estar em relação com o “outro”, sobretudo, na conformação de sua identidade social. A relação com o outro é fundamental para trabalhar com o conceito de interação, de identidade, de cultura juvenil e também com os mecanismos da transferência (identificação e projeção). O terceiro ponto está na questão da constituição do outro generalizado, ou do “guia de conduta” que o conforma. A televisão, através do seu conteúdo, estará compondo esse outro generalizado, como também atuará enquanto mediação na constituição desse, o que significa que estará fazendo circular moralidades previamente existentes na sociedade, bem como, por vezes, buscará consolidar outros padrões, valores e princípios sociais. E nesse sentido, tanto ao compor como ao mediar a constituição do outro generalizado, a televisão estará familiarizando o indivíduo com as regras sociais, bem como, situando o lugar que o sujeito ocupa na sociedade.

Pensando especialmente na relação entre socialização e identidade social, através dos processos de interação, Peter Berger e Thomas Luckmann (2002) retomam e aprofundam as análises anteriormente propostas por George Herbert Mead (1934). O primeiro ponto considerado pelos autores, em diálogo com Mead é que o indivíduo não nasce em sociedade, mas sim com “predisposição para a sociabilidade” ou para “tornar-se membro da sociedade.” Para que esse indivíduo passe a fazer parte da sociedade (essa enquanto realidade subjetiva e objetiva simultaneamente), é preciso que venha a participar do processo dialético dessa e, portanto, dos três momentos que o constituem: exteriorização, objetivação e interiorização.

O ponto inicial desse processo é a interiorização, através do qual o indivíduo apreende ou interpreta um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, “como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER, LUCKMANN, 2002, p. 174). Pela interiorização o indivíduo se apropria, subjetivamente, tanto de uma identidade como do mundo social no qual vive. Quando interiorizadas, as ações e situações rotineiras apresentadas ao indivíduo passam a ter

um sentido para esse, o que permite não só a compreensão dos seus semelhantes como também a “apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (BERGER, LUCKMANN, 2002, p. 174).

Isso significa que, ao interiorizar algum acontecimento ou saber que pertence ao mundo social, o indivíduo estará apreendendo subjetivamente, ou incorporando à sua consciência algo existente na consciência de outra pessoa e que, em uma dada situação de interação, lhe foi acessível ou objetivado. Na verdade, é através da interiorização que o indivíduo se torna membro da sociedade e, portanto, é socializado. O conceito de socialização, no texto que Peter Berger produziu conjuntamente com Thomas Luckmann (cuja primeira edição data de 1966), é apresentado como sendo “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER, LUCKMANN, 2002, p. 175). No entanto, penso que essa noção está mais desenvolvida em um outro texto, de Peter Berger com Brigitte Berger (cuja primeira edição foi produzida em 1973, sete anos depois da publicação do texto com Luckmann).

Com o título “Socialização: como ser um membro da sociedade”, Peter e Brigitte Berger, baseados na teoria interacionista de Mead, apontam duas maneiras de encarar o processo de socialização: uma que se poderia chamar de “visão policialesca”, ou aquela na qual a socialização é vista como uma “série de controles exercidos de fora e apoiada por algum sistema de recompensas e castigos” (BERGER, BERGER, 1975, p. 173) e outra, mais “benigna”, que remeteria ao “processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados” (BERGER, BERGER, 1975, p. 174). Julgo mais pertinente a segunda visão, não só porque escapa do caráter de “moldagem funcionalista” presente na primeira, mas sobretudo porque está associada à questão da interação. Inclusive, em determinado momento do texto, os autores observam que a socialização, na verdade, se processa exatamente através do mecanismo de interação e identificação com os outros.

Antes de partir para o tensionamento da noção de socialização secundária, que é o avanço teórico mais significativo da obra de Berger e Luckmann, faço esse movimento de resgatar a forma pela qual o conceito de socialização é pensado, articulando ambos os textos, tanto o de 1966 quanto o de 1973. Além de pensar a socialização como introdução do indivíduo na sociedade, noção bem usual nas diversas áreas do conhecimento, os autores

propõe que essa seja dependente dos processos de interação e identificação e que a linguagem seja o veículo primordial desse processo, o que me aproxima muito, já desde esse momento, do que seria uma socialização operada pela mídia.

Berger e Luckmann (2002), na verdade, dividem a socialização em duas etapas, a princípio interligadas: *Socialização Primária*, primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, em virtude da qual se torna membro da sociedade, e *Socialização Secundária*, a qual representa qualquer processo subsequente de introdução de um indivíduo já socializado em outros setores da sociedade. A noção de socialização primária está claramente vinculada a teoria da socialização meadiana, inclusive Berger e Luckmann além de trabalharem a socialização pela interação, se apropriam de termos chaves apresentados por Mead, como é o caso dos “outros significativos” e do “outro generalizado”, os quais foram explicitados em maior profundidade anteriormente.

Com base na teoria da socialização de Mead, a socialização primária seria, na concepção de Berger e Luckmann (2002), a etapa mais importante do desenvolvimento do indivíduo, já que é realizada durante a infância, período em que a criança dá início ao processo de interiorização do mundo social e, em consequência, começa a conhecer o seu lugar na sociedade. Caberá aos “outros significativos”³⁰, os quais são impostos à criança e, portanto, não são escolhidos por essa, a tarefa dessa primeira socialização. Eles farão a mediação entre a criança e o mundo social que lhe é apresentado. O que significa que, ao se colocarem como mediadores, estarão mostrando a esses indivíduos a sociedade a partir da realidade que vivem, com base nos seus princípios e visões de mundo. Escolherão, portanto, como lembram os próprios autores, aspectos do mundo, de acordo com a sua condição social (BERGER, LUCKAMNN, 2002).

A socialização, nessa primeira etapa, é, conforme os autores, carregada de emoção. Para que a criança se identifique com o outro, é preciso que nela sejam acionados uma “multiplicidade de modos emocionais”. Somente com esse grau de envolvimento é que a

³⁰ No texto produzido em conjunto com Brigitte Berger, Peter Berger equipara a socialização a uma espécie de drama, mais especificamente a uma peça grega antiga. Na qual, alguns participantes “podem ser equiparados aos grandes protagonistas, enquanto outros desempenhariam suas funções no coro”. Os “outros significativos” seriam exatamente os protagonistas, ou seja, são as pessoas com as quais a criança mais interage nessa primeira fase de socialização. É com os “outros significativos” que a criança manterá “relações emocionais mais intensas e cujas atitudes assumem importância crucial na situação em que se encontra” (BERGER, BERGER, 1975).

criança é capaz de interiorizar papéis e de se identificar com esses. “A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos”, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos, a criança torna-se capaz de “identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (BERGER, LUCKMANN, 2002).

Com o tempo, esses papéis interiorizados que eram bem específicos, já que estavam relacionados somente às pessoas mais próximas à criança, começam a ser generalizados. Se verifica uma abstração progressiva dos “papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral” (BERGER, LUCKMANN, 2002, p. 178). Esse momento, representa o ponto crucial da socialização, tanto para Mead como, mais recentemente, para Berger e Luckmann (2002). “A socialização liga o microcosmo ao macrocosmo. De início, habilita o indivíduo a ligar-se a determinados outros indivíduos; após isso, torna-o capaz de estabelecer contato com o universo social inteiro” (BERGER, BERGER, 1975, p. 181).

O indivíduo passa a conviver com a noção de “outro generalizado”, o que significa que agora não somente se identifica com os outros que eram significativos para ele, mas com uma generalidade de outros, isto é com a sociedade em geral. “A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Implica a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua” (BERGER, LUCKMANN, 2002, p. 179).

Na socialização primária, conforme Berger e Luckmann (2002), como os “outros significativos” são apresentados à criança, sem que essa possa escolher o mundo que está interiorizando, conseqüentemente não lhe é apresentado como sendo “um dos muitos mundos possíveis”, mas sim como o “único mundo existente e concebível”. É por isso, que o “mundo da infância”, para os autores, está totalmente atrelado ao “mundo doméstico”, constituído por referências e pessoas próximas ao indivíduo. Seguindo essa lógica, a socialização primária estaria concluída quando a noção de “outro generalizado” fosse totalmente interiorizada pelo indivíduo e, portanto, estabelecida na consciência desse. No entanto, o que é fundamental na teoria da socialização de Berger e Luckmann (2002) é que *“essa interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre”* (BERGER, LUCKMANN,

2002, p. 184) *A socialização, nessa perspectiva, portanto, “nunca é total, nem está jamais acabada”*.

Se a socialização primária, discutida anteriormente de forma breve, me oferece questões importantes para refletir sobre a socialização hoje, operada pelos meios de comunicação é, sobretudo, no paralelo dessa com a socialização secundária que encontro o eixo fundamental da teoria de Berger e Luckmann (2002). A socialização secundária, no texto de Berger e Luckmann (2002), compreende a “interiorização de submundos institucionais ou baseados em instituições”. Ainda que nesse texto, a etapa secundária esteja muito relacionada à entrada do indivíduo no mundo do trabalho, no texto posterior, de 1973, Peter e Brigitte Berger ampliam essa noção, quando afirmam que a socialização secundária remete a “todos os processos posteriores³¹, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico”. Nessa perspectiva, a etapa secundária abrangeria também as “experiências das mais variadas, como a de melhorar a posição social, mudar de residência, adaptar-se a uma doença crônica ou ser aceito num novo círculo social”. Então, a socialização secundária que, inicialmente, a mim parecia estar associada à vida adulta, com essa nova contextualização passa a assumir um caráter de maior flexibilidade.

A socialização secundária é o momento em que o indivíduo começa a interiorizar outros tipos de saberes, implica na aquisição de “vocabulários específicos”. Os “submundos” interiorizados nessa fase são geralmente realidades “parciais” se comparados com aquele primeiro mundo adquirido na infância, na socialização primária. Nessa etapa, os autores propõem, que sejam dispensadas as identificações com o “outro” carregadas de emoção, pois, segundo eles, é possível prosseguir apenas “a quantidade de identificação mútua incluída em qualquer comunicação entre seres humanos”. É exatamente por isso, que a os agentes socializadores nesse período assumem um “alto grau de anonimato” e podem ser substituídos com certa facilidade. “O mesmo conhecimento ensinado por um professor poderia também ser ensinado por outro”. Em se tratando de uma socialização operada pela televisão, essa “dispensa” de identificações carregadas de emoções talvez já não seja algo tão simples de resolver. Isso porque, é, sobretudo pelo envolvimento emocional dos receptores com o conteúdo midiático e , portanto, das relações ou pontes entre ficção e realidade que os

³¹ Posteriores à socialização primária.

receptores estarão se identificando com os personagens ou situações apresentadas. Então, penso que essa quase ausência de “identificações carregadas de emoção” não deve ser tomada como uma regra ou generalização para todos os submundos pelos quais o indivíduo circula e nos quais é socializado.

Para que haja socialização secundária, é preciso que a primária tenha de fato sido interiorizada pelo indivíduo, ou seja, é indispensável, conforme os autores, que o indivíduo tenha firmado uma personalidade e interiorizado em sua consciência o mundo social em que vive. O que significa, seguindo o pensamento dos autores, que a realidade primeiramente interiorizada tende a persistir e que, portanto, os saberes dessa segunda etapa precisam se “sobrepôr a esta realidade já presente”. Apontam para uma possível falta de coerência entre as “interiorizações primárias e as novas”. E aqui está o ponto que mais me interessa na teoria da socialização de Berger e Luckmann (2002). Primeiro, porque os autores percebem que a *socialização não é finita* e segundo, porque percebem a *diversidade de agentes socializadores, que vão sendo alternados ao longo da vida do indivíduo e também retiram, ainda que não na fase primária, a exclusividade de agentes socializadores pré-determinados na formação dos sujeitos.*

A coerência e a hierarquização dos saberes já não são garantidas por uma instância única de controle social e de legitimidade cultural. Assim sendo, os aparelhos de socialização primária (família, escolas...) entram em interação com os aparelhos de socialização secundária (empresas, profissões...) provocando crises de legitimidade dos diversos saberes e das transformações possíveis dos “mundos legítimos” (DUBAR, 1997, p. 99).

Há uma percepção, por parte dos autores, de uma perspectiva de “mudança social” e não somente de mera “reprodução da ordem social”. O indivíduo tem vivências passadas importantes, mas, ao mesmo tempo, está também suscetível a interiorizar novos saberes e, portanto, reconfigurar sua identidade. Importante também ressaltar a centralidade que a questão das relações ou interações com o “outro” assume na perspectiva de “construção social da realidade adotada tanto por Mead quanto por Berger e Lukmann (2002). É através da relação com o outro, que o indivíduo passa a fazer parte da sociedade e constitui sua identidade social. É pelos “outros” que o indivíduo conhece as regras sociais e a moral vigente, avalia suas ações, comportamentos e pensamentos em relação a um todo maior, como

forma de estar plenamente em sociedade. Além disso, embora em certos momentos a teoria da socialização de Berger e Luckmann (2002) possa assumir um caráter de moldagem sobretudo, quando imaginam que a identidade conformada na socialização primária é coerente e contínua, eles reforçam a idéia de uma socialização que se processa por meio da identificação com o “outro”. Sobretudo a teoria avança quando, no texto publicado em 1973, Peter e Brigitte Berger afirmam que, mesmo no início da vida, a “criança não é uma vítima passiva da socialização”. Reconhecem a reciprocidade da socialização, já que essa afeta não apenas o indivíduo socializado, mas também o seu agente socializador.

Penso que a divisão da socialização em etapas avança no sentido de não pensarmos essa como um processo finito que é concluído na infância, como boa parte das correntes tem trabalhado. Ao considerarem e buscarem operacionalizar uma etapa secundária, Berger e Luckmann mostram que *a socialização é um processo contínuo*, no qual o indivíduo tem um passado e um futuro marcado por constantes socializações. Ao colocarem a possibilidade de uma socialização secundária, procuram mostrar que a “internalização da realidade e da identidade não se faz de uma vez para sempre” já que a socialização “nunca é total e nem está jamais acabada”. E que, portanto, o mundo interiorizado na infância acompanhará o indivíduo pelo resto de sua vida. Ainda que esse mundo, constantemente, seja reconfigurado e alterado, permanecerá uma base sobre a qual se processarão as socializações posteriores.

No entanto, na sociedade contemporânea, e cada vez mais, torna-se complicado estabelecer ou prever etapas para o desenvolvimento do indivíduo. Pois quando Berger e Luckmann (2002) apresentam a socialização primária como a etapa experienciada na infância, ou quando se é criança, no espaço doméstico, deixam espaço para questionamentos. Até quando se é criança? Dizem os autores, assim como Mead, que a socialização primária estará concluída quando o “conceito do outro generalizado (e tudo quanto o acompanha) for estabelecido na consciência do indivíduo”. Como observar isso concretamente? Em muitos casos, sobretudo no dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, as fronteiras entre essas etapas não estão tão demarcadas assim, ou melhor, estão em alguns pontos, bem misturadas.

Pensando mais em termos sociológicos do que psicológicos, esses adolescentes convivem com experiências tanto da fase primária quanto da secundária. E isso é considerado

pelos próprios autores. Em uma passagem do texto, eles apontam que há uma grande “variabilidade histórica na definição das etapas da seqüência da aprendizagem”. O que significa que, o que é definido como infância numa sociedade, pode representar o estado adulto em outra, complementam os autores. No entanto, não é preciso nem falar de sociedades diferentes. Mesmo dentro de uma mesma sociedade, a condição social, por exemplo, se encarrega de imprimir essa diferença, como exemplificam novamente os próprios autores: “Uma criança da classe superior pode aprender os fatos “da vida” em uma idade na qual uma criança de classe inferior dominou os rudimentos da técnica do aborto” (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 184).

A entrada no mundo do trabalho, o qual ocupa a centralidade das observações dos autores no texto de 1966, já não é capaz de sinalizar o início da vida adulta, já que muitos indivíduos ficarão à margem desse processo. O que se percebe, na realidade, é uma mescla dessas fases, isso porque, observo que já na infância dos adolescentes pesquisados havia questões e problemas da vida adulta e que também, em meio aos conflitos da adolescência, tanto se manifestam atitudes extremamente infantilizadas, quanto posturas muito adultas, como por exemplo, a imagem de uma mãe de 15 anos embalando o filho, fruto de uma relação sexual forçosamente imposta pelo pai da adolescente (estupro).

Na verdade, tanto em Berger e Luckmann, quanto em Berger e Berger, encontrei avanços significativos da teoria meadiana da Socialização. *Conservando a idéia de que o indivíduo se socializa pela interação com o outro, os autores falam mais claramente na produção de identidades sociais e não mais na noção de self empregada por Mead.* Ainda que eu possa pontuar ressalvas à proposta de uma socialização secundária efetiva, é inegável que essa posta em relação com a primária, instaura a concepção de *socialização enquanto mudança social*, sobretudo, pela presença de outros agentes socializadores nesse período.

O pensamento tanto de Berger e Berger como de Berger e Luckmann me ajudam a complementar questões que haviam ficado em aberto na teoria Meadiana. A primeira delas, é que Mead trabalha apenas com a socialização na infância ou até o momento da total incorporação do “outro generalizado” que, na minha concepção, pode se dar sucessivas vezes ao longo da trajetória do indivíduo e, portanto, não estará concluída na infância. Além de permanecer enfatizando a centralidade da interação e da relação com o outro, Berger e

Luckmann trabalham mais diretamente com a noção de identidade social e abrem caminho para pensar a socialização como um processo contínuo, não finito, que acompanhará o indivíduo ao longo de toda a sua trajetória. Os autores também propõem uma socialização operada por uma diversidade de agentes socializadores, o que me permite pensar para além das instituições formais (família, escola, igreja) e, portanto, no papel desempenhado pela televisão nesse processo. E se para os autores a socialização é tomada enquanto mudança social, isso significa que ao desenvolver uma noção de socialização midiaticizada, estarei considerando que os adolescentes ao se apropriarem do conteúdo midiático poderão de fato estar mudando em algum coisa seu modo de agir e de pensar e, conseqüentemente, estarão produzindo reconfigurações em sua identidade.

Logo, se em Mead e em Berger e Luckmann encontrei bases para começar a pensar em uma socialização que se processa pela interação, na relação com o outro, de forma a configurar uma identidade social, foi em Durkheim que encontrei peças fundamentais que ainda estavam me faltando para estruturar esse complexo “quebra-cabeça” da socialização, sobretudo, porque encontro em sua teoria o papel crucial da educação nesse processo.

No encontro da Sociologia com a pedagogia, Émile Durkheim pensa a educação como o único caminho possível para promover a socialização dos indivíduos. Nesse sentido, não trata a educação sob uma perspectiva genérica, mas sim de maneira que essa dependa da existência de uma geração de adultos e de uma geração de indivíduos jovens (crianças e adolescentes) e, principalmente, da ação da primeira sobre a segunda. Nesse processo, a sociedade assume papel crucial, já que ela traçará o ideal que se espera que cada indivíduo alcance ao longo de sua vida. Esse ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto moral e físico, é, conforme Durkheim (1995), o mesmo para todos os cidadãos.

Contudo, será também a partir desse ponto ideal que o indivíduo poderá, através dos “meios particulares” que toda a sociedade dispõe em sua complexidade, se diferenciar dos demais. Logo, esse ideal posto pela sociedade é, ao mesmo tempo, “uno” e “diverso”. “Uno” enquanto busca a homogeneidade dos indivíduos e “múltiplo” quando oferece as possibilidades para que o indivíduo se diferencie dos demais. E nesse ponto, caberá à educação o papel de reforçar, por um lado, essa homogeneidade e, por outro, assegurar a “persistência dessa diversidade necessária”. Isso quer dizer que a educação, para Durkheim,

consiste numa “socialização metódica das novas gerações”, cujo objetivo é “constituir o ser social” em cada um dos indivíduos.

Cabe exclusivamente à sociedade a tarefa de garantir a passagem do “ser individual” ao “ser social” pois, sozinho e espontaneamente, o indivíduo não seria capaz de “respeitar a disciplina moral”, não se “sacrificaria”, nem se “devotaria”. Esse ser social constituído pelo sistema de idéias e hábitos, que exprimem em nós os diferentes grupos de que fazemos parte, não nasce com o indivíduo, como também não está na constituição humana primitiva.

A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tábula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí, a obra da educação. Basta enunciá-la dessa forma para que percebamos toda a grandeza que encerra. [...] A educação cria no homem um ser novo (DURKHEIM, 1995, p. 43).

Interessante observar na obra de Durkheim a centralidade que a sociedade, através da educação, assume no processo de socialização dos indivíduos. Ainda que o indivíduo possa adquirir espontaneamente qualidades do seu interesse (qualidades da inteligência ou qualidades físicas, por exemplo), ficará relegada à sociedade a tarefa de apressar esse processo que, do contrário, só muito lentamente se daria. “Desse modo, mesmo quando as qualidades pareçam à primeira vista espontaneamente desejadas pelos indivíduos, refletem já as exigências do meio social que as prescreve como necessárias” (DURKHEIM, 1995, p. 46).

A fim de justificar essa ação da sociedade sobre os indivíduos, que aparentemente pode ser de “insuportável tirania”, na realidade, são os próprios indivíduos os interessados nessa “submissão”, porque “o novo ser que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há em nós de propriamente humano” (DURKHEIM, 1995, p. 46). Além disso, é também à sociedade, enquanto “entidade moral duradoura”, que caberá a tarefa de transmitir, de uma geração a outra, o legado de uma época.

Por isso mesmo, indivíduo e sociedade “são idéias dependentes uma da outra”, enquanto investem no desenvolvimento da sociedade, os indivíduos estão engrandecendo a si próprios. “Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao

contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana.” (DURKHEIM, 1995, p. 48). A sociedade, portanto, na visão de Durkheim, “empresta” ao indivíduo tudo o que ele precisa, e é responsável também por fazer o homem considerar outros interesses além dos seus próprios.

No que se refere à minha pesquisa, é indispensável fazer esse diálogo com o pensamento de Durkheim (1995). Seus escritos, que datam do século passado, representam o paradigma maior para a Sociologia da Educação. Penso que não há como conceber a socialização, por meio da aprendizagem, sem passar pela sua teoria. Ainda que Durkheim (2005) centralize a socialização nas ações da sociedade, submetendo o indivíduo, mesmo que de forma espontânea, a uma condição de passividade ou dependência, ele vê na educação a possibilidade não só de homogeneização, como também de diversificação dos indivíduos. Pensar a educação como processo socializador, sobretudo em uma perspectiva de passagem do ser individual ao ser social me fornece pistas para pensar a socialização, hoje, em face às transformações sociais que se potencializam em função da mídia.

Essa socialização “metódica” e que se destina exclusivamente às novas gerações é que me parece questionável. Metódica porque remete a uma idéia de socialização vinculada às fórmulas e etapas que devem ser seguidas pelo indivíduo a fim de atender às demandas que a sociedade lhe faz, para que esse possa atingir o ideal social. Além disso, quando Durkheim (1995) pensa que a educação consiste na socialização das novas gerações pelos adultos, ele determina a finitude desse processo. Ou seja, nessa lógica, o indivíduo adulto estaria completamente socializado, o que, na verdade, não corresponde à realidade. O indivíduo estará continuamente sendo socializado, até mesmo na vida adulta. Além do mais, hoje, sabe-se que não só os adultos são responsáveis pela educação dos mais jovens. As crianças e os adolescentes podem aprender com uma diversidade de agentes socializadores, inclusive com os grupos de pares. Se, portanto, a educação implica em socialização, é possível pensar no papel dos meios de comunicação nesse processo. Claro que não estou pensando em uma educação formalizada, que deve cumprir metas e inculcar nos indivíduos um modelo social pré-determinado.

Quando Durkheim (1995) lembra que o termo educação tem sido empregado em um sentido demasiado amplo, ele se refere exatamente às definições que delegam o papel de

educar aos membros de uma mesma geração, uns sobre os outros e também a outras instituições e coisas, como leis e formas de governo. Bem como, também não considera tudo aquilo que somos capazes de fazer por nós mesmos, ou seja, a capacidade dos indivíduos aprenderem a partir de suas próprias experiências. Os fins das ações dessas “coisas e instituições” são “inteiramente outros” diferentes do que se compreenderia de fato, segundo Durkheim (1995), por educação. Ele compreende a educação somente como a ação que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes, propondo uma delimitação do vocábulo educação, para que não se incorra em generalizações como, por exemplo, pensá-la como “conjunto de influências que sobre a nossa inteligência ou sobre a nossa vontade, exercem os **outros homens**, ou , em seu conjunto, realiza a **natureza**. Esses “outros” não são outros qualquer, mas sim os adultos somente, e a natureza, por sua vez, também não é capaz de suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais.

Então, reporto essa articulação entre educação e socialização para a contemporaneidade, sobretudo para uma sociedade cada vez mais midiaticizada, para *pensar na flexibilidade ou na maleabilidade do termo educação*. O próprio Durkheim lembra em seu texto que a “educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio”, o que significa que a educação em cada época ou lugar tem suas especificidades. A educação em Atenas era uma, em Roma era outra e na Idade Média e na Renascença era uma terceira ainda mais diferente.

Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; [...] Há, pois, a cada momento, um tipo regulador de educação (DURKHEIM, 1995, p. 38).

Como cada sociedade possui um sistema de educação específico, dependendo da época, em função da midiaticização, a sociedade atual convive com um tipo de aprendizagem que está, cada vez mais, se deslocando dos espaços formais. Com os saberes cada vez mais dispersos e fragmentados, a educação sai do seu lugar formal e passa a circular por diversas instâncias socializadoras, inclusive pela mídia. Falo mais em aprendizagens, portanto, para pensar numa ação pulverizada de formação das novas gerações. Ação essa mais independente das gerações passadas e, conseqüentemente, do legado dessas. O indivíduo não só aprende

com os seus grupos de pares como é capaz de aprender a partir das suas próprias experiências. Os adolescentes aprendem com os meios de comunicação especialmente, quando eles próprios reconhecem a legitimidade do papel “educador” da mídia. A educação está sendo facilitada e descentralizada, em função em grande parte dos meios de comunicação. Isso implica que as novas gerações estão se socializando de outras formas, não mais somente na escola e na família. Os jovens encontram na mídia uma outra forma de aprendizagem mais prazerosa, cujos resultados não lhes são cobrados ou avaliados.

A partir das contribuições de Durkheim posso chegar no terceiro movimento que imagino que possa compor o que estou chamando de socialização midiaticizada. A partir da noção mais formal de Educação fornecida pelo autor, me foi possível chegar no termo aprendizagem, ou melhor, nas aprendizagens midiáticas que embora não sejam tão facilmente reconhecidas pelos receptores, de alguma maneira poderão estar reconfigurando sua identidade social, de maneira mais lúdica e despercebida. Se como mesmo lembra o autor, a educação tem variado infinitamente conforme o tipo de sociedade, na contemporaneidade, em função da midiaticização, essa flexibilidade do termo Educação estará ainda mais acentuada, já que os saberes passam a circular não só por lugares tradicionalmente reconhecidos, como também pelos meios de comunicação.

Dessa forma, nesse subtítulo, procurei buscar e analisar elementos que me servem de base para pensar em uma socialização midiaticizada, de maneira que ao fazer esse movimento encontrei pontos importantes e fundamentais nas teorias de Mead, Berger e Luckmann e Durkheim que de alguma forma serão tensionados e aprofundados no ítem que se segue. Nesse próximo subtítulo, portanto, objetivo caracterizar essa socialização midiaticizada no espaço da recepção. Com base nos dados empíricos obtidos, tanto durante a pesquisa exploratória como na sistemática, também tive pistas para pensar os movimentos que compõem essa socialização operada pela televisão e, conseqüentemente, como é possível os adolescentes estarem sendo iniciados ou introduzidos na sociedade não só pelos agentes socializadores formais, mas especialmente, em se tratando do ambiente institucional, pela mídia.

2.2. A Socialização na Recepção Televisiva Adolescente

Um levantamento cuidadoso de bibliografias e pesquisas que fazem menção ao papel socializador dos meios de comunicação revelaria a qualquer pesquisador um vasto material. Afirmar e constatar que os “meios socializam” já se tornaram tão comuns que parece que esse é um processo que já está naturalizado e que, portanto, não requer maiores explicações ou aprofundamentos. O próprio uso do conceito de socialização causa essa impressão de lugar comum, ou de algo que está dado e pronto. Fala-se comumente em socialização e (re)socialização como algo que já vem carregado de significados prontos e conhecidos pela sociedade.

Como essa não será nem a primeira nem a última pesquisa a reconhecer a socialização que os meios de comunicação vêm operando há um bom tempo pretendo, nesse subtítulo, não só construir uma perspectiva de compreensão, mas como principalmente, desnaturalizar o papel socializador dos meios de comunicação. E, dessa forma, não objetivo discorrer longamente como essa noção vem sendo empregada, mas sim buscar compreender essa socialização a partir do espaço da recepção. Procurarei dedicar-me a pensar os movimentos que os receptores fazem quando em contato com os mecanismos de socialização midiáticos. Não há dúvidas de que a socialização midiática tem especificidades e, portanto, é necessário compreender o que a diferencia dos agentes socializadores formais e, conseqüentemente, as reconfigurações que a mídia instaura na maneira tradicional dos indivíduos se socializarem.

Inicialmente havia pensado não em uma socialização mediatizada operada pela televisão, mas sim na (re)socialização que esse meio de comunicação estaria operando no caso dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. É comum, entre os profissionais que trabalham com esse tipo de instituição, falar em (re)socialização, quando se trata de instituições cujo programa de formação ou de preparação para a vida social esteja associado à ausência total ou parcial de liberdade. Isso porque, de uma maneira geral e simplista, a sociedade compreende que quando o indivíduo é encaminhado para uma instituição dessas, ele estará sendo retirado temporariamente do convívio social e, conseqüentemente, submetido a regras e princípios, os quais o tornarão apto para retornar ao

convívio social. No entanto, o ato de (re)socializar um indivíduo é bem mais complicado do que possa parecer. Para que um indivíduo venha a passar por um processo de (re)socialização, é preciso que ele apague tudo ou grande parte dos princípios, regras, valores, aprendizagens e, sobretudo, a realidade que foi interiorizada subjetivamente ao longo da sua vida. Se por um lado a (re)socialização se assemelha aos processos de socialização primária, já que o indivíduo tem de “radicalmente atribuir tons à realidade”, por outro ela se diferencia e, portanto, se torna mais complicada pelo fato desse ter de enfrentar o desmantelamento e a desintegração da “precedente estrutura, nômica da realidade subjetiva” (BERGER e LUCKMANN, 2002).

Ao aprofundar as reflexões sobre socialização, sobretudo a partir de Berger e Luckmann (2002), pude compreender que a (re)socialização consiste em “construir a realidade de novo” e, nesse sentido, não é isso que se passa com os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. A partir do tensionamento entre essas leituras e as observações de campo, comecei a perceber que os adolescentes, durante o período de vivência em uma instituição de acolhimento estarão participando, na verdade, de processos de socialização e não de (re)socialização. Até porque, embora todos eles cheguem com uma base, ainda que fragilizada, de experiências e de aprendizagens, eles não apresentam “abruptas discontinuidades” em sua biografia subjetiva (condição para a (re)socialização). As socializações que esses adolescentes experimentam no âmbito institucional se processariam, independentemente da situação de acolhimento, pois os indivíduos estão constantemente se socializando e, inclusive, podem estar participando, de maneira conflituosa ou harmônica, de diversos programas de socialização simultaneamente. A diferença é que essas socializações tentarão suprir ou reorientar, de alguma maneira, as debilidades e a transitoriedade das primeiras socializações. O que significa que o futuro ou a vida adulta desses adolescentes (geralmente a vida pós-instituição) dependerá, em grande parte, das socializações (formais e midiáticas) a que eles serão submetidos no espaço institucional.

Mas antes de entrar propriamente nesses processos, penso que seja necessário e urgente pensar especificamente características dessa socialização midiaticizada pelo ângulo da recepção. Primeiro é importante lembrar que a socialização não é um processo finito, nem tampouco, reservado às crianças e aos adolescentes, como já foi possível perceber a partir das

proposições de Berger e Luckmann. Os jovens, ao deixarem a instituição de acolhimento, certamente passarão por outros processos de socialização, bem como darão prosseguimento àqueles já iniciados. O processo de socialização esteve presente desde o nascimento desses adolescentes e, indubitavelmente, os acompanhará até o final da sua trajetória. Pela socialização, eles se tornarão sujeitos ativos ou “agentes”, já que interiorizarão papéis sociais e poderão estar, continuamente, reconfigurando sua identidade social.

Da mesma forma, a socialização é invariavelmente um ato recíproco, ou seja, todos aqueles que se ocupam da socialização desses adolescentes estarão também sendo socializados, de forma que eu, enquanto pesquisadora, também me vejo inserida nesse processo. Embora possa, num primeiro momento, parecer que esses adolescentes estarão simplesmente interiorizando “moldes pré-concebidos” que a instituição ou a sociedade e suas instituições preparam para eles, na verdade esses jovens, de alguma forma, serão convidados a construir sua individualidade, já que essa, conforme Mead, é tida como um produto da socialização. E nesse ponto, faço Giddens dialogar com a teoria meadiana, no sentido de apontar a individualidade como um produto da socialização e, que portanto, permite ao indivíduo agir de forma independente.

O fato de estarmos envolvidos em interações com os outros, desde que nascemos até morrermos, condiciona certamente as nossas personalidades, os nossos valores e comportamentos. No entanto, a socialização está também na origem da nossa própria liberdade e individualidade. Cada um de nós, no decurso da socialização, desenvolve um sentido de identidade e a capacidade para pensar e agir de forma independente (Giddens, 2004, p. 29).

Contrariando a obviedade da socialização pela família, como trabalha Bernstein (1985), as pistas da pesquisa exploratória me permitem pensar que a socialização desses adolescentes estará sendo processada basicamente por uma instituição de acolhimento, pela escola, pelos grupos de relações e amigos e pela mídia. No caso desses adolescentes, portanto, não é possível pensar na família enquanto “microcosmo dos ordenamentos macroscópicos da sociedade” (BERNSTEIN, 1985, p.132) já que essa romperá, provisoriamente ou não, alguns laços (afetivos, psicológicos, sociais e financeiros) importantes que estabeleciam com esses adolescentes. E é exatamente nesse espaço, primeiro deixado pela família e, talvez também pela escola que a mídia, sobretudo a televisão, atua de

maneira a reconfigurar a socialização desses adolescentes. Na verdade, é possível que a televisão assuma um papel socializador significativo, em função do espaço deixado por um ciclo de insucessos recorrentes.

Como lembra Bernardo Gómez (2005) no princípio a família era o órgão que “dirigia y situaba al individuo em uma contínua adaptación al mundo social”. Mas, diante do desenvolvimento, sobretudo tecnológico da sociedade, essa instituição se viu sem recursos suficientes para manter sua legitimidade. Nesse cenário, surge a escola como a alternativa possível, como a “segunda família”, a qual tentou dar conta da educação e das aprendizagens antes conferidas à família. Quando os meios começam também a invadir o espaço da sala de aula, a escola se encontra em situação semelhante a que anteriormente vivenciava a família. Ambas as instituições passam a ter de conviver com a idéia de que os meios são “una de las herramientas de conocimiento de la estructura del mundo” (GÓMEZ, 2005) e que, portanto, atuarão na formação das novas gerações. O que eu quero dizer com isso é que a **desinstitucionalização** (processo pelo qual as instituições formais - família, escola, igreja, etc. perdem sua centralidade no processo de formação das novas gerações) não é situação restrita aos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, está instalada na sociedade de uma maneira geral. A diferença é que no espaço institucional, esse processo estará acentuado e catalisado em função dos insucessos das socializações anteriores à vida institucional. Eis que a instituição de acolhimento guarda semelhanças, o que no passado foram os internatos, um espaço concreto para que se possa observar uma socialização muito particular, que ganha uma nova roupagem em função da midiaticização.

Os dados da pesquisa exploratória me permitiram constatar que a televisão está presente de forma marcante na vida dos adolescentes desde a infância. Como a socialização enquanto processo de aprendizagem varia com o universo de socialização, o papel que a TV operava no âmbito familiar possivelmente assumirá outra configuração no universo institucional. Assim como muda o contexto da socialização, provavelmente também mudará a relação dos adolescentes com a mídia. A liberdade regulada e o acesso restrito a outros espaços de socialização (além da instituição, da escola e, em alguns casos, do trabalho) poderão ampliar o tempo de assistência televisiva. Logo como lembra Belloni (2001), o papel da televisão no processo de socialização será mais ou menos importante dependendo de

alguns pontos, entre os quais a autora localiza três relevantes: as diferentes formas de relação desses adolescentes com o meio, a maior ou menor importância da ação dos outros atores e o acesso a outras referências sociais. “Sua importância no processo de socialização de cada criança (adolescente)³² varia, evidentemente, em proporção à importância e intensidade da ação das outras instâncias de socialização” (BELLONI, 2001).

A situação dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento se estrutura em parte na convergência desses três fatores, ou seja, enquanto se reduz o contato com outros atores e o acesso a outras referências sociais, poderá estar sendo ampliada a relação com a televisão e dos adolescentes entre si a partir do conteúdo televisivo. Já no caso da Casa-Lar Adventista, a situação provavelmente será revertida. Isso porque, o tempo de assistência televisiva é reduzido, primeiro porque a mãe e o pai socializam o tempo dos adolescentes (entre as tarefas e o lazer) e segundo, porque os adolescentes circulam por outros espaços de socialização (escola particular e igreja adventista) e, portanto, têm mais liberdade para estarem em contato com o mundo externo ao da casa.

Bernstein (1985) ao pensar, de maneira acertada, que a socialização confere seguridade (e eu acrescentaria também, uma certa estabilidade social e psicológica ao indivíduo) me fornece pistas importantes para pensar no caso dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. Segurança é o que eles menos têm quando deixam suas famílias e, mesmo, enquanto vivem no âmbito dessa. Isso porque a socialização, no âmbito familiar, se processou sobre bases frágeis e pouco consolidadas moralmente, o que afetou em muito na construção do caráter e da identidade desses jovens. Seguindo essa perspectiva é possível pensar que a socialização midiática operada pela televisão, estará suprindo de alguma forma, esse sentimento de seguridade que as instituições formais já não podem mais dar conta em sua totalidade.

Através da programação televisiva, e aqui falo tanto dos programas mais assistidos quanto dos preferidos pelos adolescentes, os grupos estarão interiorizando, muitas vezes despercebidamente, normas, valores e pautas de condutas sociais, os quais lhes permitem “relacionarse de manera satisfactoria com el mundo que le rodea, para vivir em sociedad y entender el entramado em el que halla inmerso” (GÓMES, 2005). Essas interiorizações

³² A palavra adolescente foi por mim inserida nessa fala da autora.

conferem seguridade ao adolescente, pois, por mais que a realidade transmitida pela mídia se afaste daquela vivenciada em seu cotidiano esses jovens estarão, durante o período da assistência, experimentando e se posicionando, mesmo que subjetivamente, nas situações apresentadas. É possível pensar, em um primeiro momento, que a mídia socializa em dois níveis: tanto no contato mediado com o meio, “no nível da interpelação geral dos produtos”, como na relação entre os usuários a partir do produto, segundo as “relevâncias e pertinências vivenciadas”, o adolescente estará, conseqüentemente, construindo seu sentimento de pertença social e o seu lugar na sociedade a partir desses dois níveis de interação (BRAGA, CALAZANS, 2001).

A interação constitui o primeiro e mais importante movimento do receptor em direção à sua socialização. Então, mais do que verificar se há ou não interatividade no espaço da recepção ou se a televisão é potencialmente interativa, minha preocupação aqui é verificar e compreender o potencial socializador dessas interações que os adolescentes estabelecem com a televisão e com outros agentes socializadores a partir do conteúdo televisivo. Dito isso, será importante fazer um reconhecimento das características e da estruturação das interações que se estabelecem no ou a partir do espaço da recepção televisiva, em instituições de acolhimento.

Antes mesmo de pensar nas interações midiaticizadas, sempre foi através da relação com o outro ou da interação face a face (dialógica) que o indivíduo pôde participar ativamente da sociedade, como já foi apontado e aprofundado no capítulo anterior, a partir das contribuições de Mead e Berger e Luckmann. É pela interação ou pela relação com o outro, que os sujeitos poderão estar interiorizando o “outro generalizado” ou o “guia de conduta” que esse representa. Em função da midiaticização, o que acontece é que essa interatividade se complexifica de tal maneira que passa a envolver interações homem/produto e homem/meio de comunicação, além de relações entre outros interlocutores sobre e a partir dos produtos midiáticos. Nesse ponto, dialogo com as proposições de Braga (2000), que argumenta que as interatividades midiáticas, além de serem usualmente assimétricas (não apresentam em geral reciprocidade entre os interlocutores) são, sobretudo, diferidas e difusas. Diferidas porque têm a possibilidade de serem adiadas e prolongadas no tempo e no espaço e, portanto, não se esgotam no momento da recepção do produto televisivo e extrapolam a necessidade do

contato presencial ou face a face. E difusas exatamente por serem disseminadas e espalhadas, o que permite uma “ampliação numérica e diversificada de interlocutores”

[...] a interatividade mediática afasta no tempo e no espaço os “interlocutores” - instaurando entre eles canais e produtos que por isso mesmo incluem outras instâncias de passagem, outras ações e interações que não são apenas aquelas (nem redutíveis ou assimiláveis àquelas) que se passam “entre interlocutores”, exatamente porque são diferidas e difusas” (BRAGA, 2000, p. 4).

Inicialmente é possível pensar que há interação somente na relação do receptor com o meio de comunicação, isso quando esse apresenta concretas possibilidades de retorno ou resposta mais ou menos simultânea. Contudo, na verdade, mais do que a relação entre receptor e meio, a interatividade está presente na circulação dos produtos midiáticos (desde a sua produção até os usos que desse fazem os receptores e os seus respectivos desdobramentos ou ressignificações pelos mais diversos espaços de socialização.). Trata-se de diferentes níveis de interação, embora intimamente interligados e dependentes. Antes de mais nada, é possível pensar que há interatividade tanto na relação do produtor com o produto, como também na própria ação de produzir, ou seja, de gerar ofertas e interpelações difusas aos usuários. E quando esse produto chega ao espaço da recepção, um novo ciclo de relações têm início.

Ainda que sozinho, o receptor estabelece interação diferida e mediada (culturalmente) com o produto, ou seja, interpreta, seleciona, interioriza e se apropria, com base nas suas vivências, do conteúdo midiático, como já é apontado pelos teóricos e pesquisadores da recepção. Quando na companhia de outros usuários o sujeito, além de fazer movimentos subjetivos, passa a interagir com o produto. Seja na forma direta e imediata de compartilhar reinterpretações e de recontar oralmente as narrativas, como na forma “difusa e indireta” de fazer uso, em interações posteriores, de percepções comuns do mesmo produto. E a partir desse espaço da recepção, tendo interiorizado o produto e estabelecido relações possíveis entre esse conteúdo midiático e suas experiências pessoais, de maneira a incorporá-lo em seu repertório, o sujeito passará a interagir nos demais espaços de socialização pelos quais circula (BRAGA, 2000).

Como forma de melhor articular os objetos mídia e interação social, em seu último texto sobre o tema, Braga (2006) passa a abordar a midiatização como processo “interacional em marcha acelerada para se tornar processo de referência”, o que significa tomar a

mediatização como processo que “dá o tom” ou que estaria articulando e servindo de parâmetro aos demais sistemas que outrora também assumiam essa centralidade (oralidade e cultura escrita). Interessante é que se, como o próprio autor lembra, com base em Berger e Luckmann, “a sociedade se constrói diferentemente conforme os processos interacionais a que dá maior relevância e hegemonia” então, a forma pela qual os indivíduos interagem ou se relacionam com o outro vem caracterizar e reconfigurar os processos de socialização vigentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, o autor antecipa que o fato de tomar a mediatização como processo de referência não implica que tal processo venha a substituir ou anular os outros, mas sim que esse passa a funcionar como “organizador principal da sociedade”, reconfigurando e redirecionando os demais, dando-lhes “outro desenho”, ainda que mantendo algumas de suas características originais. Isso significa que tanto a cultura escrita como a oral estariam se revestindo de outras roupagens e se adequando a fim de atender às lógicas da mediatização “a inscrição social de processos interacionais que deixaram de ser hegemônicos se modifica – mesmo que as práticas pontuais para “transmissões” específicas continuem muito semelhantes ao que já eram” (BRAGA, 2006, p. 2).

Na verdade é possível compreender, como o próprio Braga (2006) observa, que no estágio atual de mediatização, algumas características poderão ser percebidas como “derivações de lógicas anteriores de interação”, bem como outras aparecem como “desenvolvimento de lógicas próprias” dessa mediação da técnica. E, se isso se coloca como uma possibilidade, questiono se as lógicas de interação mediatizadas estejam sendo elaboradas, como Braga percebe, “até certo ponto” como “derivação e redirecionamento das lógicas da cultura escrita”. Isso porque, a partir das minhas observações de campo feita junto aos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, sobretudo voltando-me principalmente para o espaço da recepção, percebo que também há bases do processo midiático que têm muito a ver ainda com a oralidade. Até mesmo porque, como foi dito anteriormente um sistema, para ser de referência, não precisa anular os demais e, dessa forma, quando em outro momento a escrita assumiu essa centralidade, a oralidade não foi subsumida, pelo contrário, como Braga (2006) mesmo aponta em vários momentos do seu texto, permaneceram espaços de interacionalidade genuinamente “orais”. “A escrita acede a um certo padrão de hegemonia e a oralidade, longe de se restringir, passa a ser elemento

complementar “a serviço” de processos e lógicas da escrita – particularmente na socialização secundária” (BRAGA, 2006, p. 2).

Então, embora aparentemente exista uma certa cronologia, primeiro a oralidade e depois a escrita, isso na prática não se processa exatamente dessa maneira, pois os autores apontam que mesmo tendo acesso à escrita, muitas culturas permanecem dependentes da sua oralidade. Isso porque a oralidade, aprendida já na socialização primária, “em ambiente de forte pessoalidade”, não exige, ao contrário da escrita, longos processos formalizados e sofisticados de preparação, nem tampouco ambientes propícios, como a escola, para essa aprendizagem. O que significa que as interações midiáticas, embora estejam mais próximas no tempo das bases da cultura escrita e essas tenham de fato liberado a sociedade de “complexas redes baseadas exclusivamente na pessoalidade”, parecem estar sendo configuradas a partir de uma mescla dessas lógicas da escrita com as da cultura oral. Logo, em relação à proposição feita por Braga (2006) de que na “cultura mediática, permanecem espaços de interacionalidade em que os padrões de escrita se mantêm”, eu acrescentaria: na cultura mediática, paralelamente aos padrões de escrita, há também padrões de oralidade primária que ainda permanecem presentes e são reforçados e alimentados pelas culturas juvenis. Em seu texto de 2000, Braga já antevê que nenhum processo ou produto de interação social mediática consegue ser auto-circulante já que, para que possa “circular e estimular a interatividade social, para ser compreendido e viabilizar interpretações, depende sempre de alguns fatores externos e complementares, como é o caso do reconhecimento, por parte dos receptores, das matrizes culturais vigentes. Um complemento básico geral é certamente a “comunicação pessoalizada oral e dialógica”. E não só no que se refere ao espaço da recepção a oralidade auxilia na conformação da interação mediática, mas também na produção. Especialmente quando tomamos os gêneros ficcionais, mais especificamente as telenovelas, é possível perceber que permanecem matrizes dessa oralidade, as quais acionam as competências de gênero dos receptores.

Com isso quero dizer que, no que se refere à socialização das novas gerações, os adolescentes demonstram, sobretudo no espaço da recepção televisiva, estarem mais propensos e com maior competência para aprenderem através das práticas da oralidade. O que significa que esses adolescentes, ainda que familiarizados com a “cultura escrita”,

especialmente do livro preferem, por vezes, e se sentem mais “à vontade” e com maior liberdade criativa quando guiados pela estrutura mental de uma cultura oral. Ou seja, os adolescentes me parecem o exemplo mais concreto de um fato cultural incontornável observado por Martín-Barbero (2001) acerca das maiorias da América Latina: “estão se incorporando à, e se apropriando, da modernidade sem deixar sua cultura oral, isto é, não por meio do livro, senão a partir dos gêneros e das narrativas, das linguagens e dos saberes, da indústria e da experiência audiovisual” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 47).

Nesse ponto, dialogo com Walter Ong (1998) para compreender de maneira mais aprofundada a questão da oralidade e, sobretudo, o papel dessa em se tratando da socialização de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. Ong (1998) situa e aprofunda os conhecimentos sobre dois tipos de oralidade. Designa como “oralidade primária” aquela relacionada a uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. O termo “primária”, na verdade, para o autor, serve para demarcar a oposição dessa em relação ao que seria uma “oralidade secundária”, a qual dá conta da “atual cultura de alta tecnologia”, na qual “uma nova oralidade” é alimentada por dispositivos eletrônicos (telefone, rádio, televisão, Internet...), cuja “existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão”. Embora, Ong (1998) ressalte que atualmente a “cultura oral primária”, em seu sentido “restrito”, praticamente não exista, ele lembra o fato de muitas culturas e subculturas, inclusive, num meio de alta tecnologia, ainda preservarem estruturas mentais da “oralidade primária”.

A partir das proposições de Ong, me reporto ao espaço da recepção das instituições, a fim de pensar nas práticas da oralidade de que fazem uso os adolescentes. Ao fazer esse movimento penso, primeiramente, que as oralidades “primária” e “secundária” não estão em oposição, mas sim em relação de interdependência. Ao observar os grupos de jovens, pude perceber que esses, mesmo estando inseridos, em função dos processos de midiaticização, numa cultura de “oralidade secundária” e, portanto, configuram e orientam suas ações a partir dessas “gramáticas tecnoperceptivas” (sobretudo da televisão), ainda assim, “constituye su modo propio de comunicación y organización perceptiva y expresiva del mundo” a partir de certos traços da “oralidade primária”. O que eu quero dizer com isso, é que esses elementos de uma “cultura primária” perduram não mais pelo desconhecimento da cultura escrita, como

outrora fora o caso das outras gerações, mas porque esses jovens sentem de fato prazer em relatar e narrar o que vêem na televisão. Então, me parece que esses jovens podem ser pensados como representantes dessas culturas que estão preservando, pelo menos em parte, ou dando nova roupagem a essas “estruturas mentais da oralidade primária”.

Ao falar da psicodinâmica da oralidade primária, Ong (1998) aponta algumas características do pensamento e da expressão dessas culturas que não foram tocadas pela escrita. Nesse ponto, portanto, o meu objetivo não é aprofundar ou discutir o levantamento feito por Ong (1998) (até mesmo porque estou trabalhando com culturas que têm acesso à escrita), mas sim tomar o seu estudo como ponto de partida, ou como pistas para poder construir um conjunto, ainda que breve, de características que me parecem mais próximas dessa oralidade primária que encontro no espaço da recepção, especialmente entre adolescentes. Importante salientar também que, nesse momento, estarei me preocupando com os movimentos dos receptores na construção dos seus relatos e não propriamente com as narrativas midiáticas³³.

Não é preciso aprender a oralidade como tradicionalmente se aprende a escrita. Os sujeitos a interiorizam por outros processos, aparentemente naturais e mais lúdicos³⁴: durante a infância, as crianças gostam de ouvir e repetir o que os outros falam, divertem-se ao combinarem e recombinarem as palavras novas que, aos poucos, vão sendo incorporadas ao seu repertório, etc. Embora pareça óbvio e inevitável, o caráter oral da linguagem está também diretamente relacionado à natureza do **som**. Não somente a comunicação, mas o próprio pensamento remete ao importante papel desse para as culturas de “oralidade primária”. Ler um texto, em voz alta ou na imaginação, como lembra Ong (1998) significa, antes de mais nada, convertê-lo em som. Mas, se por um lado o som dota as palavras faladas de grande poder, por outro ele é perecível no tempo. Não há como “deter e aprisionar o som” já que esse existe apenas quando está deixando de existir, ou seja, logo que terminamos de pronunciar uma palavra. E é exatamente por isso que, na cultura oral, a redução das palavras a

³³ A questão dos gêneros ficcionais, sobretudo a televisão, será tratada de maneira mais aprofundada no item dedicado ao estudo da mídia televisiva. Nesse momento, farei menção a algumas características das narrativas midiáticas, para poder compreender os traços de oralidade primária que esses adolescentes apresentam.

³⁴ Contribuição do prof. José Luis Braga, a partir do tensionamento do seu texto “Mediatização como processo interacional de referência”.

sons determina não só a forma de expressão dos sujeitos, mas principalmente, os processos associados à memória (ONG, 1998). Sendo isso uma verdade, é também que só “sabemos o que podemos recordar”. A partir disso é possível começar a compreender as primeiras características das culturas de “oralidade primária”.

É indiscutível que a escrita facilitou, em muito, a questão da rememoração já que, ao permitir que indivíduos se apoiassem em recursos externos a eles (no caso textos ou notas escritas), abriu espaço para que a consciência humana pudesse atingir o “ápice de suas potencialidades” criativas. No entanto, pensando na “oralidade primária”, especialmente no espaço da recepção, o recurso da escrita, embora disponível, não é utilizado. Dessa forma os adolescentes, para lembrarem do que assistiram na televisão, recorrem a padrões fortemente rítmicos de pensamento (já que o ritmo auxilia na rememoração) e também à processos associativos, antíteses, repetições e epítetos. É mais fácil lembrar quando o personagem vem acompanhado de qualidades ou defeitos, ou quando estabelecem relações entre as ações do bem em oposição as do mal, ou ainda quando associam o nome do personagem ao do ator, ou ao papel que esse representava em outra telenovela, etc. As trilhas sonoras, bem como os “processos de transferência” (identificação, projeção e inspiração)³⁵ também têm um peso crucial nesse processo.

O pensamento e a expressão fundados na oralidade são, geralmente, mais “aditivos do que subordinativos”, os textos mentais organizados pelos adolescentes são corridos, emendados por aditivos (sobretudo “e”), e não deixam espaços para rupturas. A narrativa que esses jovens vão compondo parece resultar da soma de diversos fragmentos televisivos (programas, personagens, histórias e canais diferentes), logo não se constitui enquanto totalidade, mas como “agrupamento” de diversas totalidades ou fragmentos. Como os relatos produzidos pelos jovens a partir da interação com o meio e com outros agentes socializadores acabam por desaparecer tão logo são narrados, esses também são marcados pela redundância e pela repetição. Embora estejam acostumados com o pensamento e a fala “parcimiosamente lineares ou analíticos” que advém da cultura escrita, os jovens preferem a “fluência, o excesso, a loquacidade” quando fazem uso dos produtos midiáticos (ONG, 1998).

³⁵ Esses movimentos serão aprofundados em outro momento nesse texto.

Da mesma forma, só será possível aos adolescentes se apropriarem de fato das narrativas midiáticas se conseguirem localizar elementos dessas em seu cotidiano. É preciso que estabeleçam pontes entre o que assistem e as suas experiências vividas. Esses *links* entre pessoal e midiático também facilitam o processo de rememoração e o acionamento das suas experiências pessoais. “As culturas orais conceituam e verbalizam todo o seu conhecimento com uma referência mais ou menos próxima ao cotidiano da vida humana, assimilando o mundo estranho, objetivo, à interação imediata, conhecida” (ONG, 1998, 53).

Além disso, também é importante lembrar que, para uma cultura oral, a questão da aprendizagem dependerá de uma “identificação íntima, empática, comunal”. Os adolescentes ao se “se deixarem levar”, se entregarem, se envolverem de fato com aquilo que assistem na televisão, estarão possivelmente fazendo com que os episódios não permaneçam na superfície, e, portanto, os relacionarão com “estruturas articuladoras mais amplas”. A partir do momento que conseguirem fazer, em seu cotidiano, coisas consistentes com as narrativas que subjetiva e oralmente vão compondo, estarão reorganizando de alguma maneira sua biografia pessoal.

Nesse ponto, recorro ao pensamento de Martín-Barbero (2002) para trabalhar a questão da vigência da cultura oral tanto nas práticas dos sujeitos como no uso que esses fazem dos produtos em seu cotidiano. A telenovela, por se constituir a partir de lógicas mercantis e da cultura popular, acaba tanto por se alimentar da cultura oral, como por estimular um outro tipo de leitura. Ao herdar traços e elementos da oralidade, como a “arte de contar histórias” e a textura dialógica e carnavalesca, a telenovela se constitui em um relato, o qual permite que autor, leitor e personagens troquem constantemente suas posições. Dessa forma, as narrativas midiáticas estimulam um tipo “peculiar de leitura” ligado à oralidade primária.

Não se trata da leitura silenciosa e solitária do livro, mas sim de uma leitura oral, auditiva e barulhenta, a partir da qual os jovens sentem mais prazer no ato de contar a telenovela do que propriamente vê-la. Ou seja, preferem poder construir suas próprias narrativas, mesclando as “experiências de la vida” e as “peripécias de la telenovela” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 8). Eis que esse modo popular de ver a telenovela se constitui enquanto relação dialógica, pois o que os adolescentes narram a partir da assistência,

o que dizem sobre a trama e sobre os personagens, resulta de um “intertexto” que se constrói no cruzamento do “ato de ver a televisão” com o “contar aquilo que é visto” (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Essa necessidade de contar e de construir relatos, de alguma forma, aponta para o motivo do pouco sucesso do “diário de consumo”³⁶ que propus como estratégia metodológica para uso exclusivo dos adolescentes. Pensei que em um pequeno caderno os adolescentes pudessem registrar todas as suas observações e percepções em relação aos programas televisivos que costumam assistir. Resultado: foram poucos adolescentes que se dedicaram à escritura do diário. Além disso, aqueles que escreveram não passaram de algumas poucas páginas. Refletindo sobre esse fato, percebi que não estive atenta para a cultura desses adolescentes. Talvez se essas falas dos adolescentes tivessem sido filmadas, poderia ter tido um sucesso maior. Eles preferem a fala à escrita, sobretudo porque, na maioria dos casos, têm dificuldades para escrever. A prática do diário, por menos que se configurasse enquanto tarefa, tornou-se monótona, da mesma maneira que os trabalhos escolares.

Com os diários, de alguma maneira, acabei por recair no pseudo-reconhecimento da cultura oral, o qual Martín-Barbero (2002) faz crítica em seu texto *La educación desde la comunicación*. Ele observa que, se por um lado o Instituto Colombiano de Cultura e o Ministério da Cultura reconhecem essa cultura ao abrir uma área nos “prêmios nacionais de narrativa” aos mitos indígenas por outro, desconhecem quando exigem que esses relatos devem “perder la materialidad y expresividad de la voz y transvertirse de texto escrito”. Então o mesmo questionamento que o autor se faz, do porquê, em uma nação cujas maiorias seguem vivendo a cultura oral e audiovisual os relatos indígenas terem que ser traduzidos para texto escrito, eu também me fiz quando peguei os diários: por que um diário escrito, se os adolescentes se expressam muito mais facilmente por meio dessa oralidade primária?

Com situação semelhante Martín-Barbero (1995) se defrontou em um seminário que, certa vez, proferiu sobre análise da televisão. Segundo o autor, alguns alunos o colocaram “contra a parede”, ao questionarem o porquê de produzir um roteiro escrito para filme, se eles eram capazes de pensar em imagens. “você que pertencem à cultura letrada, nos fazem os exames obrigando-nos a escrever roteiros, porque seu forte é a sua cultura e não aceitam que

³⁶ O uso do diário de consumo como estratégia metodológica será explicado com maior aprofundamento no capítulo reservado à Metodologia.

nós poderíamos fazer roteiros sem escrever” (MARTIN-BARBERO, 1995, p.51). A partir desse discurso, que inicialmente deixou Martín-Barbero (1995) “em suspense”, ele começou a se indagar sobre a existência de uma “outra cultura”, uma “outra sensibilidade” que não vem sendo captada desde a infância, nas primeiras socializações. A não observância dessa “oralidade” e do seu potencial, acaba por tolher e limitar a criatividade e o exercício da imaginação das novas gerações.

Estamos em uma cultura na qual a “oralidade” ou a “narratividade” ainda tem um enorme peso no processo de socialização das novas gerações (FORD, 1994, p. 4). Claro que essa oralidade não é estritamente aquela das culturas intocadas pela escrita, até mesmo porque a própria midiaticização também se encarrega de reorientar essas práticas. Mas o fato é que, assim como os surdos lutam para que seja reconhecido o peso de seus signos lingüísticos, o homem e, muito particularmente os adolescentes, lutam para poder seguir narrando e para recordar mediante narrações, de maneira a “ejercitar todas as posibilidades em la construcción del sentido de su existencia” (FORD, 1994, p. 6).

A partir disso e também de outras pistas trabalhadas ao longo desse texto, é possível pensar que a socialização processada a partir da interação dos adolescentes com a televisão é tão prazerosa e fácil para esses porque exatamente tem como base as práticas da “cultura oral”. No entanto, e o que me parece mais instigante pensar é que essa socialização dependerá da articulação (semelhanças e diferenças) e da cumplicidade entre essa “oralidade primária” dos adolescentes (própria do mundo da recepção) e a secundária (do mundo da mídia).

Além da importância da oralidade, a ausência da família é outra particularidade das interações midiaticizadas que se estabelecem no âmbito das instituições de acolhimento. Isso significa que essas interações não são compartilhadas com familiares (sobretudo os pais) e nem tampouco orientadas ou supervisionadas por esses. Os adolescentes revelam sentir a ausência da família durante a assistência televisiva, sobretudo das interações que estabeleciam com os pais ou irmãos e dos programas que com esses assistiam. O momento da recepção no âmbito familiar, é menos “barulhento” do que na instituição, já que é muito mais difícil, segundo os relatos dos adolescentes, a possibilidade de se compenetrarem ou ficarem mais atentos às tramas quando desse ritual participa um grande grupo. Embora a família não esteja presente, bem como as possíveis interações com os membros dessa, penso que as referências e

a vivência familiar, ainda que fragilizadas, permanecem na memória dos adolescentes e tendem a ser acionadas, no momento em que esses se apropriam do conteúdo televisivo.

Diferentemente do lar familiar, nas casas-lares e nos albergues o espaço da recepção televisiva é constituído somente por adolescentes. Com exceção da Casa-Lar Adventista, onde os pais sociais participam da assistência e das vezes que, nas demais instituições, os monitores se integram ao grupo nesses momentos, os adolescentes são os donos do televisor. Eles decidem o que ver e sobre o que falar a partir do que vêem. E dessa forma criam tamanha cumplicidade que uns ajudam os outros a melhor compreender a trama. Interagem no sentido de prever as ações dos personagens ou os desfechos dos capítulos. Aqueles que assistem mais assiduamente os programas se encarregam de narrar as ações dos capítulos anteriores. Possuem gostos, assuntos e interesses em comum e isso contribui para o estabelecimento de interações. Em geral externam facilmente o que pensam e sentem em relação às histórias.

Na instituição, o espaço ao redor do televisor é ocupado, em meio a disputas, por um grupo heterogêneo, em termos de faixa etária e, sobretudo, de preferências. As interações, os comentários, risos, xingamentos, expressões boquiabertas e o choro são inevitáveis. Há quem cante as trilhas sonoras ou dance ao som dos videocliques: aos adolescentes tudo é permitido e faz parte das regras implícitas do ritual televisivo. O espaço da recepção se torna muito suscetível ao contato com o outro e, portanto, o silêncio e a compenetração são quase sempre difíceis de serem estabelecidos. Há um único televisor³⁷, o que significa que o *zapping* terá ser negociado e criteriosamente organizado. Não há como ser diferente: há uma única tela que atrai e mantém fixos, por tempo se possível indeterminado, os olhares dos adolescentes.

Assim como a socialização não se constitui apenas a partir de experiências marcantes, ela também, quando operada pela mídia, não estará restrita aos produtos jornalísticos ou de caráter mais informativo (BRAGA, CALAZANS, 2001). No caso dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, as incursões exploratórias me ofereceram pistas para pensar/perceber que a socialização se processa a partir de um fluxo (misto de diversos programas – que se conforma basicamente pela ação de um *zapping* pré-estabelecido pelo grupo de adolescentes), constituído basicamente pelo gênero ficcional (telenovelas e seriados). Ou seja, a socialização estará intimamente relacionada à diversão e às questões do

³⁷ Com exceção da Casa-Lar Adventista que possui dois televisores.

imaginário. Virá acompanhada de programas que funcionarão como verdadeiros “catalizadores de uma reação experiencial”, ou melhor, “vívida e relacionada com as circunstâncias pessoais de cada um” (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 141).

Com isso quero dizer, que a socialização desses adolescentes não estará se processando a partir de um programa específico, como se poderia imaginar. A socialização midiática é operada através de um fluxo, ou da convergência de diversos programas. Os adolescentes, subjetivamente, organizam os fragmentos (de imagens e discursos) de cada programa a fim de comporem suas falas e pensamentos. Nesse sentido, será no *zapping* que os grupos encontrarão o caminho para reordenarem e organizarem esse fluxo de potencial socializador. A partir de um entramado de informações, imagens, cores, efeitos sonoros os adolescentes, tendo como base suas experiências pessoais, estarão compondo subjetivamente suas próprias narrativas “o televidente, al mismo tiempo que multiplica la fragmentación de la narración, construye con sus pedazos um relato outro, um doble, puramente subjetivo...” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 15).

O sucesso do *zapping*, conforme Sarlo (1997), depende da observância das leis que a própria televisão institui com relação aos seus telespectadores: primeira, produzir o maior número de imagens por unidade de tempo, mesmo que isso implique em baixa quantidade de informação; segunda, capturar ao máximo a atenção do receptor, tendo em vista que esse, assim como pode voltar as páginas de um livro, não poderá recuperar o que foi visto na televisão, a não ser que grave esse material; terceira, evitar a pausa do fluxo; quarta, atingir a montagem ideal a qual, ao reunir planos breves e imagens diferentes, evita a mudança de canal. Isso quer dizer que a atração para o telespectador não está mais na imagem, como fora tempos atrás, mas na velocidade e nas sensações e apropriações que essa permite ao receptor. Diante do excesso de imagens e do mundo de novidades que o receptor se sente obrigado a dar conta, o *zapping* surge como um “grande avanço interativo” que tem como promessa o benefício do telespectador.

O *zapping* possibilita aos telespectadores fazerem cortes onde a produção não havia previsto. Enlaça imagens de canais diferentes, de maneira a produzir fragmentos, “pequenos retalhos” advindos do SBT, da Record, da Globo, da MTV e adeus fidelidade à emissora ou ao produto! Essa é a liberdade que o *zapping* confere ao receptor, de forma que só a curta

duração poderá reter a atenção dos adolescentes. A mudança de canal, como lembra Sarlo (1997), representa a resposta do receptor não só frente ao silêncio, mas também diante da duração cansativa de um mesmo plano ou de cenas e assuntos enfadonhos. O interessante é pensar na possibilidade dos adolescentes estarem se socializando nessa condição de constante dispersão e de fragmentação própria da televisão e também norteadas pelo *zapping*. Terão maior potencial socializador as imagens e os discursos que conseguirem se sobrepor em meio a esse fluxo. Não só pela repetição e redundância essas imagens estarão socializando, mas também pelo nível de interesse que são capazes despertar nos receptores. Ampliam-se as possibilidades de socialização quando, além de serem interiorizadas, essas imagens ou situações apresentadas pela televisão são passíveis de rememoração, servindo de pauta para novas interações.

Por tudo isso surge uma forma de leitura e uma forma de memória: alguns fragmentos de imagens, os que conseguem fixar-se com o peso do icônico, são reconhecidos, lembrados, citados; outros são desprezados e se repetem infinitamente sem aborrecer a ninguém, já que, na verdade, ninguém os vê (SARLO, 1997, p. 62).

Esse fluxo que se constitui a partir do *zapping* e também da confluência de diversos gêneros, na verdade, é responsável, conforme argumenta Martín-Barbero (2002), também pelo fim dos “grandes relatos” em função do enfraquecimento das fronteiras entre os gêneros. A própria metáfora do *zapping* ilustra a crise do relato que atravessamos hoje. Isso implica na equivalência de todos os discursos (informação, drama, publicidade, pornografia ou dados financeiros), ou melhor, na interpenetrabilidade de todos os gêneros. “Uma propuesta basada em la exaltación de lo móvil y difuso, de la carencia de clausura y la indeterminación temporal. Es al régimen de visualidad que instala el flujo – al que corresponde la experiencia del *zapping*” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 14).

Ao trazer a questão do *zapping* para a realidade dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, posso pensar a partir das processualidades colocadas por esse recurso, questões importantes e decisivas no que se refere à socialização. Primeiro, porque como a assistência televisiva é em grupo, esse *zapping* terá de ser negociado pelos adolescentes. Prevalece os interesses e as preferências da maioria e, provavelmente, aqueles que representam uma minoria acabarão por assistir o que está previsto na lista de consumo do

grande grupo. Aqueles que, na instituição, acabam por não assistir seus programas preferidos, terão contato com esses, apenas em outros espaços de socialização, geralmente a casa dos familiares, nos dias de visita. Então, a socialização midiaticizada passará primeiramente pela “organização grupal do uso da mídia”. De maneira que nem sempre o programa preferido estará socializando. Como provavelmente prevalecerá o gosto da maioria, é possível pensar que a socialização se processará a partir dos programas mais assistidos pelo grupo. E o fato do adolescente assistir diariamente um determinado programa, nessa situação, não significa que ele goste desse, mas sim que, por falta de opção, acabará criando o hábito da assistência.

O segundo ponto de relação entre o *zapping* e a socialização está no fato, já mencionando anteriormente, que esse, nas instituições de acolhimento, se reveste de particularidades. O mais curioso é que, em geral, sobretudo no Lar de São José, ele é organizado e pré-determinado. À noite, quando o grupo todo se reúne para assistir televisão, o “cardápio” de programas já está interiorizado pelo grupo e, portanto, pré-estabelecido. As adolescentes sabem a ordem de assistência dos programas, estando atentas ao horário de início e término daqueles que são instituídos como os mais importantes para o grupo. Dessa forma, a ordem de assistência das telenovelas e dos canais está programada, de maneira que o intervalo entre uma e outra também é preenchido pelos programas de videoclipes. Com isso quero dizer que eles se socializam por meio de um fluxo mas que esse segue uma lógica, pouco aleatória ou bagunçada.

Além do mais, os adolescentes estabelecem relações com os personagens apresentados pela ficção a partir dos mecanismos de transferência (identificação e projeção), os quais são realizados com frequência de maneira inconsciente. Como todo indivíduo constrói sua identidade na relação com o “outro”, os relatos audiovisuais lhe oferecem essa oportunidade, a partir do entretenimento ou do exercício inconsciente. Mead já havia desenvolvido, em sua teoria, como discuti no item anterior, a existência desses mecanismos na relação entre os receptores e os meios de comunicação. A identificação se dá quando o telespectador se coloca emocionalmente no lugar do personagem em uma determinada situação, “considerando-o reflexo de sua própria situação ou de seus sonhos e esperanças” (FÉRRES, 1998 p. 96). Já a projeção produz-se quando o telespectador alimenta uma série de sentimentos próprios (ódio, compaixão, medo, desejo sexual, indignação, amor etc) sobre um personagem.

A projeção e a identificação, enquanto mecanismos de transferência emotiva, permitem deslocar ou transferir para personagens ou situações da narração audiovisual emoções reprimidas em alguns casos, sepultadas em outros, talvez negadas. Permitem, enfim, descolar para o exterior do sujeitos pulsões intoleráveis perturbadoras (FÉRRES, 1998, p. 97).

Além desses dois movimentos, eu acrescentaria um terceiro: a inspiração. A partir das minhas observações de campo e das entrevistas realizadas com os adolescentes, pude perceber que além de se identificar ou se projetar, eles gostariam de ser como o personagem que mais admiram. Eles se inspiram no seu personagem preferido para praticar suas ações e comportamentos, sem necessariamente estabelecer pontos de semelhanças ou proximidade com esse. Por vezes, gostariam de ser como um determinado personagem exatamente por serem totalmente diferentes desse, apenas porque admiram seu jeito de ser (personalidade) ou o seu típico físico. Nesse sentido, colocam o personagem, talvez, como um ideal de beleza e de comportamento a ser atingido. É muito mais fácil para eles dizer quem eles gostariam de ser do que apontar com quem se parecem. Semelhanças físicas não são apontadas, quando se identificam, ainda com uma certa dificuldade, o fazem em relação à personalidade do personagem. Penso que a questão da inspiração é importante, porque ela persiste para além do momento da assistência televisiva. Eles escolhem nos personagens qualidades, padrões de comportamento e de moda e atitudes e tentam adaptar à sua personalidade, colocando em prática no seu cotidiano.

Logo, é possível propor que não só pela razão a mídia socializa mas, sobretudo, pelas emoções. São processos inconscientes, despercebidos e inadvertidos que são acionados quando o adolescente está em interação com a televisão. Não em sua totalidade, pois de fato alguns movimentos da televisão são percebidos pelos jovens, mas há também muitos elementos que permitem pensar em uma socialização “subliminar”, ou seja, que envolve estímulos que não são percebidos de maneira consciente. A socialização operada pela televisão, por meio da associação imagem-som, é “subliminar” porque tanto suscita nos receptores novas experiências, como também aciona experiências de socializações anteriores, no caso dos adolescentes, especialmente do período anterior à vida institucional. Como propõe Férres: “É desta forte conexão com a emoção e com o inconsciente que as imagens, incidem nas crenças e nos comportamentos, são reguladoras da conduta, veículos

privilegiados para a implantação de modelos de vida” (FÉRRES, 1998, p. 42). A socialização operada pela via emotiva é mais facilmente interiorizada, pois permite ao sujeito um “ensaio” para as situações cotidianas. Enquanto circula livremente pelo “bios midiático”, o indivíduo se permite ser o que em seu cotidiano geralmente não é; testa seu juízo ético em situações quase hipotéticas e julga sem o perigo de ser julgado, ou seja, se deixa seduzir pelo relato.

Dialogo com Férres (1998) para pensar que o relato audiovisual seduz porque permite ao receptor acionar as zonas mais ocultas de seu inconsciente. A televisão, através dos relatos, opera no sentido de mobilizar os sentimentos mais íntimos do telespectador, de maneira a “implicá-lo emocionalmente na história, permitindo-lhe elaborar – muitas vezes de maneira inadvertida – seus conflitos internos”. O fato desses processos trabalharem muito mais com questões subjetivas do que racionais é que me permite compreender porquê, muitas vezes, por mais que o receptor tente não se envolver com a trama ou história, e procure fugir de uma possível identificação com os personagens, acaba por se transportar para aquela situação apresentada e passa a estabelecer ligações com as suas experiências pessoais, trabalhando emocionalmente suas tensões e conflitos, suas esperanças e desejos, como também suas angústias e temores. “Esta é a grande vitória do inconsciente humano, que aproveita como lugar para encontrar a si mesmo precisamente aquele espaço, onde aparentemente a pessoa vai para se evadir, para fugir de si mesma” (FÉRRES, 1998, p.93).

Por ser em parte “subliminar” é que a socialização midiática nem sempre é percebida pelos sujeitos. Os adolescentes, como lembra Férres, encontram dificuldades para expressarem em seus discursos porque a televisão lhes atrai e é tão importante em seu cotidiano. Quando perguntados porque assistem televisão, ou porque gostam de um determinado programa, os adolescentes tentam justificar essa relação por meio de respostas muito vagas e imprecisas. “São explicações que não explicam nada, e tornam manifesto o desconhecimento que a maior parte das pessoas tem sobre si mesma, tanto em seu comportamento em geral como em seu comportamento como telespectadores” (FÉRRES, 1998, p. 91). É nesse desconhecimento que, conforme Férres (1998), opera a televisão. Por estar sempre a procura de si mesmo e, portanto, da reconfiguração da sua identidade é que o telespectador vai se deixando levar pelo “reino do relato e da fabulação”.

No entanto, nem tudo que vem da mídia socializa e nem tampouco essas socializações

serão sempre valorizáveis socialmente. O simples contato com os produtos televisivos não necessariamente implicará em socialização. É preciso que, além de estarem em contato com valores, princípios e padrões morais, os adolescentes se apropriem desses e os tragam, a sua maneira, para o seu cotidiano. Dessa forma, o conceito de **apropriação** de Michel de Certeau (2004) me serve para pensar essa transposição do simples contato com o produto em direção às apropriações que cada adolescente faz a partir do que consome simbólica, ou materialmente.

Trago Certeau (2004) para pensar que, hoje, se configuram dois espaços de produção, o primeiro que seria da produção propriamente dita, caracterizado pela racionalidade, pelo espetáculo e pelo barulho, e já o segundo qualificado de consumo, marcado pelo barulho, pela astúcia e pela dispersão. O consumo, portanto, não poderá ser percebido somente a partir da análise dos produtos, mas sim também dos usos que os sujeitos fazem desses no seu cotidiano. Isso significa que os adolescentes, além de selecionar na programação televisiva aquilo que lhes interessa, ao interpretarem os conteúdos, estarão reinterpretando esses.

O ato de consumir, marcado pela “criatividade do fazer” é que conferirá aos adolescentes, além de um sentimento de pertença ao conjunto social, um diferencial. Com isso quero dizer, que esses jovens até poderão consumir os mesmos produtos, mas a forma, pela qual cada um faz uso do que recebe, é que lhe diferenciá dos demais. Ao consumir o adolescente, na verdade, estará criando um mundo de possibilidades a partir de outro já construído que lhe é ofertado pelo produtor. Colocando em jogo “maneiras do fazer”, ele se reapropriará do espaço organizado pela produção, como se fosse um locatário que transforma a propriedade do outro, mobiliando-a com seus gestos e recordações. “os procedimentos do consumo contemporâneo parecem constituir uma arte sutil de “locatários” bastante sensatos para insinuar as suas mil diferenças no texto que tem força de lei” (CERTEAU, 1994, p. 50).

Nesse sentido, a apropriação dos produtos midiáticos se configura enquanto fabricação silenciosa e, de certa forma, escondida, já que os consumidores não têm onde marcar o que fazem com os produtos dos quais se apropriam. O produto dessa interação entre o receptor e a televisão, que poderá se converter em socialização, é, na verdade, uma “bricolagem” ou *patchwork* do midiático com aquilo que vem das experiências de cada sujeito. As “maneiras de fazer” ou “arte de utilizar” o que vem da mídia correspondem às mil práticas pelas quais os

“usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (CERTEAU, 2004, p. 41). Pela sua maneira de usar, subvertem as lógicas do produto e lhe dão forma a partir das suas experiências cotidianas.

Também tomo base a perspectiva de Martín-Barbero (2003) para pensar que o ato de consumir passará, portanto, pelo reconhecimento das práticas cotidianas. Desde a **relação dos indivíduos com o próprio corpo**, ou seja, a maneira “criativa” e “astuciosa” com que os adolescentes trazem, por exemplo, para as suas roupas a moda lançada pelo personagem da telenovela ou a forma que idealizam seguir o mesmo padrão corporal do seu ídolo midiático. Da mesma forma, a maneira **como fazem uso do seu tempo**, especialmente no que se refere ao tempo que dedicam aos seus programas favoritos e à ressignificação dos saberes aprendidos com a televisão, os quais ganharão vida ao circularem por outros espaços de socialização.

Contudo, o consumo, como lembra Martín-Barbero (2003), nem sempre está associado à possibilidade de se possuir aquilo que se deseja, ao passo que esse “possuir” diferencia os sujeitos socialmente. Nesse sentido, o consumo representa a **consciência do possível para cada vida, do alcançável e do inatingível**. No caso dos adolescentes das instituições de acolhimento, essa impossibilidade de consumir materialmente o que vêem na televisão, sobretudo por questões financeiras, faz com que recorram as “artes do fazer”, recriando o que já possuem de maneira a possuir algo semelhante ao produto desejado. Ainda que estejam vivenciando a adolescência em uma instituição de acolhimento os grupos, através da televisão, estarão em contato com uma cultura juvenil mundializada. E, por isso, vão desejar usar e consumir, mesmo que só simbolicamente, os modismos que os outros adolescentes costumam aderir como, por exemplo, uso de piercing, pulseiras coloridas, penteados, mechas, trancinhas nos cabelos e, sobretudo, no caso das meninas, acessórios e produtos lançados pelos atores da telenovela Rebelde. Isso porque, o consumo, como argumenta Martín-Barbero (2003), é o lugar do limite entre o possível e o impossível e também do rompimento com essa impossibilidade do “não ter”. O espaço do consumo é marcado pelas possibilidades de identificação e de diferenciação social e também pela “expressão dos desejos”.

O consumo não é apenas reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa ainda mais

decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 2002).

Ou seja, é necessário, portanto, reconhecer que os adolescentes, além de selecionarem os programas que vão assistir, a partir de suas preferências pessoais e também de uma série de fatores sociais e culturais, estarão se apropriando de maneira criadora dos produtos televisivos. Isso porque, como argumenta Martín-Barbero (1995), só é possível questionar o que os sujeitos fazem com aquilo que recebem dos meios de comunicação e, sobretudo, o que eles fazem consigo próprios, em meio a essa troca, se compreendermos as lógicas de funcionamento do espaço da recepção.

Isso significa que é impossível saber o que a televisão faz com as pessoas, se desconhecermos as demandas sociais e culturais que as pessoas fazem à televisão. Demandas que põem em jogo o contínuo desfazer-se e refazer-se das identidades coletivas e os modos como elas se alimentam de, e se projetam sobre, as representações da vida social oferecidas pela televisão (MARTÍN-BARBERO, REY, 2001, p. 40).

Mais do que interiorizar subjetivamente regras sociais, a socialização midiática se dará quando, a partir dessas apropriações, esses jovens possam estar “aprendendo coisas” que poderão vir a compor sua identidade. O que significa também, que o potencial socializador da televisão estará totalmente dependente das experiências de cada adolescente e, portanto, das suas socializações anteriores e daquelas operadas por outros agentes sociais.

A socialização depende dessa sintonia, entre o que é apresentado pela mídia e o que é ou foi vivenciado pelos adolescentes. “[...] a experiência ultrapassa o produto cultural. Constitui-se também das circunstâncias pessoais e sociais do contato, das reações psicoafetivas, das interpretações corporificadas, do engajamento dessas pessoas nessas circunstâncias” (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 142). O processo dependerá da capacidade do adolescente conseguir estabelecer pontes e *links* entre o que vê e o que já interiorizou subjetivamente. O ato de socializar está intimamente ligado às possíveis relações que os sujeitos estabelecem entre as experiências midiáticas e as cotidianas. Faz-se necessário que, a partir das interações com a mídia, ou com outros agentes sociais a partir dos produtos midiáticos, o adolescente consiga avançar, ou seja, possa interpretar o produto televisivo, dele

se apropriar e com ele aprender e, portanto, mudar em alguma coisa o seu repertório, de maneira a encontrar uma “passagem para o mundo da cultura, para a sociedade” (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 139).

Isso justifica também porque cada adolescente será socializado de uma maneira diferente pela mídia. Bem como é possível que, em um mesmo grupo, apenas uns se socializem e outros não ou que somente alguns aprendam coisas socialmente aceitas e outros não. Assim a socialização depende das reações pessoais e afetivas como também do lugar que o adolescente ocupa na sua família e, especialmente, o que ocupava na sociedade até ser encaminhado para a instituição de acolhimento. Ainda é possível que as interiorizações feitas na instituição venham a se tornar aprendizagens e desencadear socializações somente mais tarde, quando os adolescentes deixarem esse espaço institucional.

Nesse ponto, concordo, em parte, com perspectiva de Lahire (2002) quando esse fala da incorporação de disposições durante a adolescência (período crítico por excelência). Como essa fase do ciclo da vida é marcada pela “resistência consciente” (“recusa de arrumar o quarto, de escutar os conselhos dos pais, resistência às diferentes leis familiares”), Lahire (2002) argumenta que os adolescentes não interiorizam nada nesse momento de “crise dos hábitos e exigências”, essas incorporações de fato só serão reativadas nos períodos após a adolescência. Penso que a resistência é uma característica crucial nessa fase e que ela interferirá significativamente nas interiorizações, no modo de pensar e nas ações dos adolescentes. No entanto, ainda assim interiorizam um universo amplo de coisas nesse período e, até contrariando Lahire (2002) penso que, se por um lado essa é uma etapa de resistência, por outro é também o momento em que o jovem está muito aberto e suscetível ao que lhe é novo e, sobretudo, a aprender coisas com o outro. Mas é interessante pensar, a partir das contribuições de Lahire (2002), que de fato muitas coisas subjetivadas nesse período conflituoso poderão permanecer latentes e só virem a ser acionadas em um outro período da vida. Particularmente quando a esses conflitos próprios da adolescência somam-se a desvinculação familiar e a vida em uma instituição de acolhimento. Com isso não quero retirar os méritos do trabalho nas instituições, mas sim, pontuar como essa experiência de viver longe da família, mesmo que essa tenha inúmeras problemáticas, interfere, de alguma forma, no desenvolvimento do adolescente e o torna, em muitos casos, rebelde, resistente,

questionador e inseguro.

Isso significa que determinadas situações midiáticas só virão a fazer sentido depois de um tempo, quando o adolescente conseguir se distanciar daquele momento da assistência televisiva. Dessa forma, a ponte necessária para a socialização, poderá ser feita quando o adolescente conseguir voltar nas suas experiências, passadas ou presentes, e estabelecer relações com aquela cena ou situação que assistiu pela televisão. Esse tempo não necessariamente será longo. Às vezes o produto não socializa no momento exato da recepção, mas em seguida, quando o adolescente passa a circular por outros espaços de socialização e a interagir com outros agentes socializadores, de maneira a fazer com que o material interiorizado assuma um significado.

Dito isso, algumas situações apresentadas pela televisão apenas estarão reforçando e consolidando experiências e pensamentos já interiorizados pelo adolescente anteriormente e, portanto, não estarão produzindo novas aprendizagens e nem se convertendo em socializações. E isso é muito importante, especialmente no caso dos adolescentes dessa pesquisa, pois como, na maioria dos casos, as experiências passadas são dolorosas, eles preferirão não estar em contato com situações semelhantes as suas que são apresentadas pela televisão. De acordo com Hamachek (1978) às vezes o indivíduo, a fim de evitar realidades desagradáveis ou de se livrar, temporariamente, de experiências dolorosas, acaba optando por ignorá-las ou por se recusar a conhecê-las. Nesse sentido, além de negar essas experiências dolorosas acaba por “embelezar” suas percepções, de modo a olhar o mundo como gostaria que de fato esse fosse. “Com frequência escapamos dos problemas da vida identificando-nos, em fantasia, com o herói ou a heroína, corajosamente enfrentando e resolvendo seus problemas e partilhando de suas aventuras e triunfos” (HAMACHEK, 1978, p. 23). E a pista para pensar isso aparece exatamente quando olho a lista de consumo televisivo desses adolescentes. Lá estão programas marcadamente fantasiosos (estilo conto de fadas) que, quando tratam de questões cotidianas o fazem de maneira superficial ou procuram abordar temáticas mais “leves” (namoros, ambiente escolar, amizades, etc.), de forma a criarem uma atmosfera de encantamento. Como uma verdadeira terapia os adolescentes, ao estarem em contato com realidades diferentes das suas e similares àquelas que gostariam de experimentar, estarão se removendo temporariamente “de uma realidade desagradável para um mundo mais

afável da fantasia”, de maneira a “acrescentar a pitada de interesse e excitação” que necessitam para se sentirem mais motivados em relação aos seus objetivos (HAMACHEK, 1978).

Nesse sentido, é possível pensar que essa interação entre os adolescentes e a televisão bem como desses a partir do conteúdo televisivo implica num processo constante de **aprendizado**, a partir do qual será sempre possível aprender coisas boas ou negativas com a mídia, pois isso dependerá da interpretação de cada sujeito e, principalmente, do uso que esse fará dos referentes que consome. A partir dessa apropriação, os receptores estarão possivelmente renovando suas experiências, mesmo sem perceber, ou sem se questionarem o que efetivamente estão aprendendo. Dessa forma, como lembra José Luiz Braga (2002), o saldo positivo ou negativo dessas interpretações já é, de qualquer forma, uma aprendizagem. O que importa é que, ao interpretar um produto midiático, se está processando as interpelações recebidas, com base em um acervo cultural, e mudando repertório e atitudes (BRAGA, CALAZANS, 2001).

Tendo como base as proposições de Braga (2002), é possível reconhecer pelo menos três espaços de aprendizagem não diretamente dependentes das instituições educacionais: aprendizagem na família, aprendizagem na cultura e aprendizagem nas práticas do fazer. Em função da ampliação dos processos midiáticos, a aprendizagem midiática surge como um “vetor adicional” nem sempre percebido pelos receptores e capaz de ativar e ressignificar saberes aprendidos em outros espaços: escola, família, cultura e práticas do dia-a-dia. De certa forma, a aprendizagem midiática envolve características e processualidades presentes nesses outros espaços de aprendizagem. Sob nova roupagem, faz um uso renovado das formas de aprendizagem já reconhecidas pela sociedade. “A aprendizagem social relacionada aos processos mediáticos parece portanto ser bastante ampla e complexa. De certo modo, é como se duplicasse, em outro nível e com outro contorno, os demais processos de aprendizagem já estabelecidos” (BRAGA, 2002, p. 31).

Penso que essa aprendizagem midiática, especialmente em relação aos espaços tradicionais de aprendizagem, poderá se caracterizar enquanto prática agradável, fácil e prazerosa, sobretudo, por se processar na maioria das vezes, através do lúdico e do entretenimento. O caráter de informalidade dessa aprendizagem está primeiramente no

cenário em que é processada. A maneira descontraída e confortável com que os adolescentes se acomodam, durante a assistência televisiva, na sala de estar, ou no refeitório das instituições de acolhimento, parece mais convidativa do que a disposição habitual das salas de aula. Além disso, penso que os saldos dessa aprendizagem midiática não serão formalmente cobrados ou avaliados³⁸, já que esses se farão presentes nas práticas cotidianas, na maioria das vezes, sem que os adolescentes percebam. “As pessoas não refletem normalmente sobre o que estão “aprendendo”, como, ou porquê. Apenas vão “sabendo” coisas” (BRAGA, 2002, p.30).

Da mesma forma, o produto dessa aprendizagem é aparentemente de fácil circulação, pois as temáticas e os episódios dos programas que os adolescentes mais gostam ou mais assistem são espontaneamente comentados ou narrados pelos adolescentes tanto entre o grupo de amigos como nos espaços formais de socialização (família, escola, igreja, instituição de acolhimento). Independente de gênero, faixa etária, ou grau de escolaridade, o saldo da aprendizagem midiática pauta as discussões e promove trocas de experiência entre os adolescentes pois, além de serem assuntos que lhes despertam o interesse, geralmente resgatam os dramas e as situações cotidianas, por esses vivenciadas.

Embora essa socialização midiática seja aceita e bem recebida pelos adolescentes, nem sempre o seu produto é facilmente reconhecido ou valorado positivamente. Maria Luiza Belloni (2001), a partir de pesquisa realizada também com adolescentes, diz que os jovens, em sua maioria, consideram que aprendem algo importante e sério com a televisão. Contudo, na minha pesquisa realizada junto a adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, pude observar que eles não identificam tão claramente essa aprendizagem midiática e quando o fazem, reconhecem os dois lados da moeda: para eles é sempre possível aprender coisas boas e coisas ruins com a mídia. Não relegam à mídia a mesma legitimidade conferida à escola e a essa relação respondem sempre em tom de obviedade: na escola se aprende português, matemática, etc. E com a TV é diversão, aprende-se sobre namoros, amizades, etc.

Reconhecem, entretanto, a legitimidade da aprendizagem televisiva quando essa está associada às coisas do cotidiano. É na televisão que encontram representados os conflitos e temáticas próprias da adolescência. A partir dos dramas vivenciados pelos personagens, os adolescentes encontram um jeito mais fácil e lúdico para aprender sobre assuntos que os

³⁸ Penso aqui nos testes e trabalhos escolares, quando o desempenho dos alunos é geralmente representado por uma nota.

adultos nem sempre entendem ou estão dispostos a conversar. A televisão dá conta daquilo que os outros agentes socializadores nem sempre estão dispostos a querer conversar. “A televisão sim, é quem sabe do amor”, enfatiza Castañeda (1996). Na televisão, os adolescentes encontram uma “maneira viva” de aprender a amar. Marcada por polaridades (“vilões e heróis, lágrimas, rompimentos, brigas, troca de namorado, infidelidade da melhor amiga, traições, dores profundas e felicidade total”), a ficção retrata e trabalha questões que, aparentemente, são superficiais ou pouco instrutivas aos olhos dos adultos.

No entanto, são conflitos dos quais se ocupam os adolescentes diariamente e que lhes trazem dúvidas, incertezas, medos e curiosidade. Querem ver a solução que esse “outro midiático” dará para a situação semelhante que estão vivenciando na escola, com o grupo de amigos, com o namorado(a), etc. Desejam poder exercitar a imaginação e se colocarem, ainda que por instantes, no romance do(a) personagem da telenovela. “A través de las telenovelas, las películas, los dramatizados y los programas de opinión destinados a los jóvenes, ellos aprenden y viven una manera particular del amor. El melodrama, los amores con final feliz, las relaciones fugaces pero intensas con una gran carga moralista son el plato del día” (CASTAÑEDA, 1996, 79).

Contudo, não é só do amor e dos conflitos por esse gerado que vive a socialização operada pela televisão. Também se fundamenta, em grande parte, na maneira dos indivíduos se relacionarem nas situações mais simples e casuais: relações entre amigos, relações entre pais e filhos, com os professores, entre grupos, entre jovens e adultos, entre ricos e pobres, entre meninos e meninas, etc. É com essas e muitas outras situações de interação que os adolescentes aprendem a lidar diariamente. Penso que fazer com que o adolescente ingresse e assuma uma posição nas relações sociais, aí está, em parte, o papel da mídia. De alguma maneira, a partir do conteúdo televisivo, esses jovens estarão progressivamente aprendendo a lidar com o universo das relações sociais.

En resumen, el desplazamiento que ejerce el grupo de pares y los medios masivos de comunicación sobre la hegemonía socializadora de la familia y la escuela, se puede explicar en gran medida cuando se comprende que entre los iguales, se comparten sensibilidades que son ajenas e incomprensibles para el mundo adulto y que para los jóvenes son el centro de su espacio vital (CASTAÑEDA, 1996, p. 80).

Penso, sobretudo, na aprendizagem midiática como caminho para uma socialização

mediatizada e também enquanto forma desses adolescentes estarem em contato com universos simbólicos diferentes daqueles com os quais estão acostumados a conviver, os quais lhes permitem adquirir conhecimentos que, talvez, não lhes fossem fornecidos nos espaços tradicionais de aprendizado. Além disso, o produto dessa aprendizagem, mesmo não sendo reconhecido, na maioria dos casos, por esses adolescentes, agenda as discussões a serem estabelecidas no âmbito das instituições de acolhimento ou em outros espaços de socialização formal (escola, igreja, grupos de amigos, família...) e, sobretudo, poderá oferecer elementos que conformarão sua identidade social.

Tendo em vista que a identidade é, conforme Dubar (1997), o produto de sucessivas socializações, compreender como os meios de comunicação, sobretudo a televisão, introduzem transformações no processo de construção das identidades, significa também atentar para as especificidades dos mecanismos de socialização contemporâneos. A questão central que parece se colocar, como lembra de la Torre (2002), está exatamente nos tipos de identidade que esses processos de socialização mediatizada estão constituindo ou gerando. Tradicionalmente, não em contexto de mediatização, há uma grande probabilidade que sucessivas identificações vão sendo organizadas de maneira a construir uma identidade. No entanto, em função da mediatização, é interessante pensar a possibilidade da televisão, de fato, oferecer bases estruturantes para que seja possível a transição identificação-identidade. Se por um lado, as identificações são um caminho possível para a constituição da identidade, por outro, há dúvidas de que essa “mera sucessão de identificações que vão se substituindo serialmente” se constituam como fortes contribuições para a consolidação dessa³⁹. A possibilidade de um “permanente exercício de identificação” também é compartilhada por de La Torre (2002) que, inclusive, questiona se deveríamos, hoje, seguir falando sobre identidades, ou se seria melhor tratarmos de “dinâmicas de identificações” ou de “trajetórias de identidade” cada vez mais relacionadas aos processos “flutuantes y dinâmicos de maneiras de nos reconhecermos”.

A identidade nunca será um processo completo, nem tampouco estará pronta em algum lugar à espera dos sujeitos. Se a construimos, durante a infância, a reconstruiremos sempre ao longo da nossa trajetória de vida. Mas tal construção o indivíduo não é capaz de

³⁹ Contribuição do professor José Luis Braga apresentada na minha banca de qualificação, realizada em 19/04/06.

fazer sozinho, já que essa está intimamente dependente da relação com o “outro” e da forma como por esse somos percebidos e, sobretudo, reconhecidos (DUBAR, 1997). Nesse sentido, a identidade é antes de mais nada um “processo relacional”, que se gesta a partir de práticas intersubjetivas que se estabelecem nas relações dos indivíduos com a sociedade (DE LA TORRE, 2002). Nessas interações sociais, o indivíduo está constantemente apontando semelhanças e traços em comum com esse outro, de maneira a reforçar seu sentimento de pertencimento a um todo maior ou a uma cultura globalizada, bem como percebe os seus pontos de alteridade, os quais os diferencia dos demais indivíduos.

Ao se configurar enquanto projeto simbólico ou narrativa, a identidade vai sendo construída pelo indivíduo a partir dos materiais e elementos simbólicos que lhe são disponíveis (formais e midiáticos) em função das interações que estabelece com o outro. Essa narrativa vai sendo modificada ao longo do tempo, à medida que novos materiais e experiências vão entrando em cena, e “gradualmente vão redefinindo” a identidade do sujeito. “Dizer a nós mesmos e aos outros o que somos é recontar as narrativas – que são continuamente modificadas neste processo...” (THOMPSON, 1998, p. 183-184). Assim como o sujeito constrói essa narrativa biográfica, ele também está em contato com outras, nos mais diversos espaços de socialização pelos quais circula.

Na mídia, sobretudo na televisão, essa diversidade de narrativas é ampliada, de maneira que o indivíduo a todo momento é chamado, a partir desses materiais, a refletir sobre sua própria condição de vida. E é nesse ponto que se entrecruzam os processos de identificação e de construção da identidade. Os meios de comunicação não só fazem circular como também produzem “registros culturais”, tais como, modelos de moda e de comportamento, estilos de vida, linguagens, valores e crenças, os quais constituem referentes de identificação. Estar em sintonia com essas referenciais midiáticos significa reconhecer se estamos “in ou out” com as tendências que representam a cultura global.

Un buen número de las identidades contemporáneas se nutren de registros culturales que se producen más allá de las instituciones, las regiones, las civilizaciones culturales, los territorios y los ámbitos familiares. Esto se debe a que ciertas identidades se gestan a través de las mediaciones comunicativas (DE LA TORRE, 2002, p. 78).

Ainda que, na minha concepção, a noção de identificação seja mais limitada e menos

abrangente do que a de identidade, essa também pode ser pensada, conforme Hall (2003) enquanto processo nunca terminado e que quando, por fim, chega a sua consolidação, não exclui as diferenças. A fusão total do indivíduo com as situações ou pessoas com os quais se identifica é, na verdade, uma “fantasia de incorporação”. Assim como a identidade, a identificação está sujeita ao jogo da diferença e, portanto, necessita do que está fora do sujeito para que o processo possa ser consolidado (HALL, 2003). Ao se fundar na fantasia, na projeção e também na idealização, a identificação tanto tem como objeto aquilo que se odeia como aquilo que se adora. Diversas, conflitivas e desordenadas, as identificações são produto de uma multiplicidade de referenciais, os quais nem sempre são harmoniosos. Dito isso, é importante ressaltar que estou pensando a identificação como um dos “estágios”, talvez o mais importante, para a constituição da identidade. Sobretudo no espaço televisivo, a identificação facilitará o trânsito entre realidade e ficção, de maneira a aproximar o indivíduo dos referenciais midiáticos, e, conseqüentemente dos fragmentos de referentes com os quais, posteriormente poderá vir a compor sua identidade.

Até pouco tempo atrás, situa Martín-Barbero (2006), as identidades eram construídas sobre as bases sólidas da tradição e das agências de socialização formais (basicamente, família, escola e igreja). Era possível falar em “raízes”, ou seja, em biografias fundamentadas pelos costumes, em identidades atreladas basicamente ao território, e, portanto, localizadas geograficamente. E o que é mais importante ressaltar aqui, é que essas raízes iam sendo constituídas e fixadas em longos períodos de tempo, de maneira que remetiam a memórias suficientemente densas a ponto de serem passadas de geração a geração. No entanto hoje, em função da midiaticização e da globalização, o indivíduo passa a se identificar com uma multiplicidade de referentes, que em outros momentos, fora impossível. “Es preciso que situemos los debates sobre la identidad dentro de todos esos desarrollos y prácticas históricamente específicos que pertubaron el carácter relativamente “estable” de muchas poblaciones y culturas” (HALL, 2003).

Isso significa que pensar o papel dos meios de comunicação nas interações sociais implica em refazer e reordenar os elementos que reconfiguram a reflexão sobre identidade. Nesse sentido, é interessante perceber que, na contemporaneidade, se colocam outros referentes para que o indivíduo possa se ver como “igual” e como diferente” do outro, bem

como a sociedade está se conformando a partir de outros espaços de interação e também de novos rituais, o que significa que a relação “eu-outro” está sendo baseada em escalas temporais e territoriais muito específicas “lo que si es un hecho es que la interacción mediática há provocado la diyunción de la correspondencia del estar y el ser como conjunción de variables que daban como resultado la identidad” (DE LA TORRE, 2002, p. 84).

Em função da midiaticização, as raízes que conformavam as identidades, embora não desapareçam, como argumenta Martín-Barbero (2006), tornam-se cada vez mais móveis e flexíveis (*moving roots*). “falar de identidade hoje, implica também – se não quisermos condená-la ao limbo de uma tradição desconectada das mutações perceptivas e expressivas do presente – falar de migrações e mobilidades, de redes e de fluxos, de instantaneidade e fluidez” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 61). Isso não quer dizer que os sujeitos deixem de buscar suas referências identitárias na tradição ou nas agências de socialização formais (família, escola, Igreja), o que se verifica é uma inter-relação complexa e nem sempre harmônica desses marcos com aqueles que advêm do consumo midiático. O que acontece é que, em função da “desinstitucionalização” das agências de socialização formais, o indivíduo acaba se sentindo mais livre para que ele próprio possa forjar e articular, de maneira criativa, as múltiplas referências identitárias com as quais têm contato. O indivíduo se vê diante de uma situação, conforme de la Torre (2002), em que a sociedade lhe convida e lhe dá espaço para auto-construir sua identidade sem que precise estar totalmente dependente das orientações conferidas pelas instituições formais e pela tradição. A facilidade de circulação entre o midiático e o formal, bem como entre ficção e realidade, faz com que cada referencial identitário interiorizado tenha muito também de “unidade imaginada” (MARTÍN-BARBERO, 2006).

Da mesma forma que a socialização operada pela televisão têm especificidades, se comparada àquela processada pelas instituições formais, as identidades por ela conformadas também terão particularidades, sobretudo quando se observa as temporalidades envolvidas nesse processo. Em outra época, os sujeitos se identificavam com valores e princípio locais e tinham tempo suficiente para assimilar, articular e sedimentar esses referenciais que, acima de tudo, eram mais restritos e pouco mutáveis. Com a midiaticização, além de se multiplicarem essas referências socializadoras, elas se tornam mais dinâmicas e um tanto efêmeras. A

velocidade das interações e o contato com espaços de socialização tão diversos, cada qual com suas regras próprias, não deixa tempo suficiente aos indivíduos, para que esses consigam, na maioria das vezes, estruturarem e “amalgamarem” subjetivamente todas essas identificações, relacioná-las às suas experiências cotidianas de maneira a constituir identidades.

Logo, boa parte das identificações permanecerão sob esse mesmo *status*. Isso significa que nem toda a identificação com personagens ou com cenas e histórias apresentadas pela televisão produzirá transformações na biografia dos adolescentes. Dessa forma, compartilho com de la Torre (2002) a idéia de que hoje não estamos assistindo a uma crise da identidade, mas sim uma “revalorização” da necessidade de apropriação reflexiva dos processos de identificação. Ou seja, cabe ao indivíduo, sobretudo ao seu potencial criativo, dar encaminhamentos a essas identificações, de maneira a estabelecer necessárias relações entre marcos de identidade de pertença (“afiliações formais”) e identificações midiáticas advindas do consumo (“afiliações imaginárias”). “Los sistemas globales de distribución cultural representan una diversidad de estilos de vida que se ofertan a través de artículos de consumo al conjunto de la sociedad, y a partir de los cuales moldean sus propias identidades en la selección de sus consumos”. Feitas essas pontes, o indivíduo, especialmente em se tratando de adolescentes, estará configurando uma identidade “de temporalidades menos largas”, mais flexíveis, “capazes de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 3). Por essas características é que, por vezes, a identidade que se conforma a partir do consumo televisivo se confunde ou até mesmo se esconde por detrás de uma simples identificação. A percepção dessa identidade é tarefa complicada, sobretudo porque o próprio receptor encontra dificuldades para externar e, sobretudo recuperar, os *links* que estabelece entre as situações midiáticas e suas experiências de vida. Quando o consegue fazer, enfrenta outro desafio: legitimar essas associações como elementos que operam transformações na sua biografia e, portanto, são percebidos como aprendizagens.

Feita essa construção de uma perspectiva para pensar a conformação da identidade no contexto da socialização midiaticizada, preciso voltar meu olhar para os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. No caso deles, essa situação têm complicadores, em função

da debilidade e da instabilidade das primeiras socializações. Essas socializações são deficitárias, pois foram processadas em meio a fatores como a desestrutura familiar, tanto financeira como psicológica, por violência (espancamento e abuso sexual), vivência nas ruas, uso de drogas, evasão escolar e repetência, constantes trocas de meios, negligência familiar e perdas (dos pais, amigos, irmãos, da vivência no lar, etc.).

Com base nessas condições se pode pensar que, no caso desses jovens, a identidade se constrói sob a “falta”, segundo Melucci (2004), ou melhor, sob a ausência de bases socializadoras consolidadas em função de uma condição de classe e da desestrutura econômica, social e psicológica da família, a qual nem sempre tem por princípio, a preocupação de transmitir valores e regras socialmente aceitas⁴⁰. É possível pensar, inclusive, trazendo o conceito de Erving Goffman (1988), que esses adolescentes podem configurar *identidades deterioradas* ou *estigmas*.

A sociedade, ao estabelecer categorias dentro das quais procura encaixar os indivíduos conforme suas características e atributos, tem uma tendência natural a tentar enquadrar o “outro” em padrões socialmente aceitos (GOFFMAN, 1988). Essas exigências sociais, ou seja, aquilo que se espera que o outro seja, Goffman chama de “identidade virtual”. No entanto, aquilo que o outro é verdadeiramente, com seus defeitos e qualidades, comportamento aceito ou não, ele denomina “identidade social real”. Logo, o *estigma* se constitui a partir dessa distância entre “identidade social virtual” e “identidade social real”, ou seja, representa o resultado de uma tentativa de equilíbrio entre o que a sociedade espera do indivíduo e aquilo que esse é no cotidiano, com suas diferenças e marcas. No caso dos adolescentes abrigados, o *estigma*, ao contrário dos exemplos apresentados por Goffman em sua obra, possivelmente não será produto de características físicas, anomalias, nem questões étnicas ou de delinquência.

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidades de atenção para outros atributos seus. Ele possui um *estigma*, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 1988, p. 14).

⁴⁰ Estou pensando aqui nas famílias em que os pais não têm condições psicológicas de educarem os filhos, seja por problemas de alcoolismo, uso de drogas, comportamento violento (espancamento, abuso sexual) ou negligência e despreocupação com a formação desses.

As observações, entrevistas e dinâmicas realizadas junto aos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento me forneceram pistas de que esses jovens carregam primeiramente o *estigma* de uma condição social, o qual é acentuado por um conjunto de fatores (violência, negligência, abandono e perdas). Pelo fato dos seus familiares (ou outros agentes socializadores responsáveis pela socialização primária) não lhes terem oferecido bases para uma efetiva socialização, esses adolescentes se encontram desprovidos de alguns atributos (no sentido positivo do termo) esperados e reconhecidos pela sociedade.

De acordo os relatos feitos pelos adolescentes pude perceber que, mesmo aqueles que foram socializados pelos pais, passavam boa parte do seu dia brincando na rua, ou na casa de vizinhos e parentes. Muitos não tinham o hábito (não *habitus*) de ir para a escola, de fazerem tarefas e cumprirem regras e horários. Não tinham preocupação nem com a higiene pessoal, de maneira que para alguns o banho e também as refeições não eram tidos como rotinas. Integram famílias numerosas, geralmente sem a presença da figura paterna. Há os que são renegados pela própria família, os que passam fome e aquelas que se tornam mães, antes mesmo de deixarem de ser crianças. A debilidade da socialização é mais facilmente externada quando os adolescentes têm problemas de dicção e dificuldades para se expressarem e para articularem as palavras. Esses são apenas alguns fatores que contribuem para a conformação dessa marca social, a que Goffman (1988) denomina *estigma*.

O indivíduo *estigmatizado*, segundo Goffman (1998), geralmente se sentirá inseguro e demonstrará desconfiança na interação com outros indivíduos que não possuem tais marcas ou traços. Isso porque o *estigmatizado* nem sempre sabe em qual categoria será colocado por esse “outro” e, portanto, tem a sensação de nunca saber o que esse está pensando sobre ele. No caso dos adolescentes que participaram das pesquisas exploratória e sistemática, me parece que esse sentimento se materializa na forma de timidez, sobretudo na dificuldade desses adolescentes falarem sobre a infância e a relação com a família. São desconfiados e custam a estabelecer uma relação de confiança e demonstram baixa auto-estima, sobretudo no que se refere às perspectivas futuras, como inserção no mercado de trabalho, bom desempenho escolar e efetiva reinserção social.

O *estigma* que esses adolescentes carregam em decorrência da condição social

possivelmente será reforçado a partir do momento em que são admitidos em uma “instituição de custódia”, já que o acolhimento estará sempre associado a fatores que nem sempre os adolescentes gostam de lembrar, pois são dolorosos e deixam marcas (psicológicas e sociais), na maioria das vezes, difíceis de serem apagadas. Lembro-me bem de uma situação, ainda na pesquisa exploratória, na minha primeira visita ao Lar de São José, quando uma das adolescentes, ao me perguntar sobre quais assuntos conversaria comigo, foi logo dizendo que não gostava de falar sobre a sua vida pessoal e, especialmente, sobre o motivo pelo qual foi morar em uma instituição de acolhimento. A adolescente fez questão de dizer que todas as pessoas que vão até o Lar desenvolver algum tipo de trabalho perguntam, antes de mais nada, sobre essas “coisas” que ela não gosta de responder. Dessa forma, por mais que digam que não se sentem diferentes por morarem em uma instituição de acolhimento, os “outros” tratam de reforçar esse *estigma*. Seja na escola, entre os amigos ou nos mais diversos espaços de socialização por onde circulam, há quem olhe ou faça alguma “piadinha”. A situação de maior constrangimento apontada pela maioria dos adolescentes está nos dias de passeio. Conforme os relatos dos jovens, as pessoas ficam olhando curiosas para saber de onde vem aquele grupo tão extenso, no qual todos têm de andar juntos sob os cuidados de um monitor.

A questão do *estigma*, na obra de Goffman (1988), se aproxima da situação dos adolescentes nas instituições de acolhimento, quando esse trata das “instituições de custódia”, como é o caso das prisões, dos sanatórios e, sobretudo, dos orfanatos. Isso porque Goffman (1988) observa que, nessas instituições (exatamente pelo isolamento), o indivíduo passa a aprender mais sobre esse seu *estigma*, em função do prolongado “contato íntimo” com os seus “companheiros de infortúnio”. Nessa convivência com outros indivíduos que também possuem *estigmas* (nem sempre decorrentes dos mesmos fatores), o sujeito experimenta uma certa ambivalência pois, ao mesmo tempo em que convive com pessoas nitidamente *estigmatizadas* (diferentes da pessoa “normal” que ele acredita ser), essas possuem outros atributos, os quais, segundo a sua própria opinião, dificilmente serão associados ao seu caso.

Dada a ambivalência da vinculação do indivíduo com a sua categoria *estigmatizada*, é compreensível que ocorram oscilações no apoio, identificação e participação que tem entre os seus iguais. Haverá “ciclos de incorporação” através dos quais ele vem a aceitar as oportunidades especiais de participação intragrupal ou a rejeitá-las depois de havê-las aceitado anteriormente. Haverá oscilações correspondentes nas crenças sobre a natureza do próprio grupo e sobre a natureza dos normais

(GOFFMAN, 1988, p. 47).

Embora a realidade das instituições de acolhimento se distancie da dos casos apontados por Goffman (1988), é possível estabelecer relações de semelhanças entre elas. Longe de uma prisão ou de um sanatório, as instituições de acolhimento se aproximam, em algumas características, dos orfanatos ou internatos. Com isso não quero dizer que estou pensando somente nos adolescentes que são órfãos, já que de fato há casos nesse sentido, mas sim que, embora a grande maioria desses adolescentes tenha família, esta se faz ausente, ou seja, não acompanha e não participa da socialização deles. Inclusive em muitos casos, além de não prestar apoio, ainda dificulta e complica o trabalho das instituições. Salvo as diferenças, os albergues e casas de acolhimento são, assim como os orfanatos, “instituições de custódia”. E ao entrar para esse mundo institucional, o adolescente, ainda que resista, começa a se dar conta, mais claramente, na relação com outros jovens, os quais possuem histórias e experiências de vida semelhantes a sua, que carrega consigo uma “marca social”.

Quando começa a de fato participar da rotina diária da instituição e a estabelecer contato com os outros adolescentes *estigmatizados*, o jovem novato tende a se achar diferente e até mesmo superior aos demais, tanto que chega a pensar que não têm motivos para estar em uma instituição de acolhimento. Alguns, inclusive, criam relatos tão fantasiosos (no estilo conto de fadas) sobre suas famílias e suas experiências passadas que, por vezes, eu mesma me questionava o porquê de muitos adolescentes estarem em uma instituição de acolhimento. No entanto, com o tempo, em função da tendência involuntária de estabelecer comparações (demarcando diferenças e semelhanças) com os outros adolescentes, o jovem passa a compreender melhor e a aceitar o acolhimento e, portanto, o relativo desligamento familiar.

A efetiva incorporação ao universo institucional é caracterizada pela constante oscilação entre o sentimento de pertencimento e o de rejeição a esse. Em alguns períodos, o adolescente faz questão de participar das atividades propostas, atende as regras da instituição e do grupo e cumpre tarefas e horários. No entanto, há momentos de rebeldia, que se sente diferente do grande grupo, a ponto de se revoltar contra as regras da instituição. Quando rejeita as “oportunidades especiais de participação intragrupal” se torna questionador, intolerante, desestimulado, o que, por vezes, culmina em evasões ou retorno para a família.

Logo, é possível perceber que é fundamentalmente nas relações com o outro, que a

marca social que o indivíduo carrega poderá ser apontada e desvelada. Por isso, a relação do *estigmatizado* tanto com a comunidade informal como com as organizações formais às quais ele pertence, em função do seu *estigma*, é crucial (GOFFMAN, 1988). Esse *estigma* será tensionado no momento da recepção televisiva, de maneira que poderá ser tanto potencializado quanto amenizado. Se a baixa auto-estima decorrente do *estigma* pode dificultar os processos de “identificação” os adolescentes, ao se inspirarem nos personagens ou situações que gostariam de vivenciar, poderão estar encontrando outras alternativas para a situação social que vivem. Esse tipo de mudança de atitude, reflete nos hábitos dos adolescentes e acaba por amenizar o *estigma* incorporado anteriormente. Quando o adolescente consegue de fato transpor as aprendizagens midiáticas para as suas práticas cotidianas, ele estará incorporando novos elementos e referenciais à sua biografia. Mesmo que grande parte dos adolescentes consigam perceber claramente as diferenças entre a ficção e a realidade, ou seja, ainda que digam que o que se passa na televisão não é vida real, e que diferentemente dos personagens da *Malhação* e do *Rebelde*, eles são pobres e não podem desfrutar das mesmas coisas, isso não os impede de se apropriarem de certos pensamentos, estilos, ações e comportamentos apresentados pela ficção e de transformarem e recriarem esses a partir das necessidades da sua realidade.

A especificidade da aprendizagem midiática e, conseqüentemente da socialização que se processa em função das apropriações que os adolescentes fazem do conteúdo televisivo, está, portanto, intimamente relacionada à cultura desses jovens. As características e processualidades da socialização midiática atendem e estão em sintonia com uma geração que é formada por sujeitos dotados de uma “elasticidade cultural” que, ainda que se assemelhe a uma falta de forma, como lembra Martín-Barbero, dá conta de uma verdadeira abertura a formas muito diversas “camaleônica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los idiomas del vídeo y del computador” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 5).

Na verdade, na contemporaneidade, o que se verifica é uma ruptura geracional sem precedentes, a qual a antropóloga Margaret Mead (1970) já conseguia antever na década de 60. Mead, a partir de suas pesquisas etnográficas, observou a existência de três tipos de cultura ou momentos culturais diferentes: Cultura Postfigurativa (verificadas especialmente nas sociedades primitivas), nas quais as crianças aprendem primordialmente com os seus

antepassados; Cultura Cofigurativa (presente nas grandes civilizações), nessa as crianças passam a aprender com os seus grupos de pares e Cultura Prefigurativa (se verifica hoje), quando os adultos também passam a aprender com as crianças. Claro está, que em uma mesma sociedade podem coexistir os três tipos de cultura, até mesmo porque essas três categorias não são estanques e em graus maiores ou menores estão interdependentes.

Na Cultura Postfigurativa os indivíduos se encontram dependentes e atrelados ao passado, sobretudo, às experiências dos seus antepassados. Este tipo de cultura é primordialmente geracional, ou seja, é preciso que as três gerações estejam presentes, a fim de garantir que os planos dos anciãos sejam implantados sem alterações na mente dos mais jovens. Isso significa que não se produzirão rupturas entre as experiências dos antepassados e a das novas gerações, pois essas se caracterizam, sobretudo, pela ausência de contestação e de tomada de consciência.

Quando é possível se verificar uma ruptura desse sistema postfigurativo, essa se deve a um conjunto de fatores de ordem diversa, mas sobretudo tecnológica. Isso porque, geralmente, os anciãos se encontram despreparados ou inaptos para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias e, sobretudo, passam a encontrar dificuldades para repassarem seus ensinamentos para a geração jovem. Não tendo mais suas referências fixadas nos antepassados, os indivíduos encontram nos seus contemporâneos modelos de conduta, aderindo a uma cultura Cofigurativa. A Cofiguração, portanto, se produz em circunstâncias em que a geração jovem difere totalmente daquela experienciada pelos anciãos tanto do núcleo familiar, como da comunidade. Os adolescentes passam a buscar referências nos seus grupos de pares ou até mesmo, em outro grupo ou comunidade da qual não participa diretamente. “a cultura em que la mayoría de los adolescentes, al no encontrar modelos en la conducta de los padres cuya experiencia es ajena a la suya propia, deben depender marcadamente de todas las pequeñas pistas exteriores capaces de producirles una sensación de pertenecimiento al nuevo grupo” (MEAD, 1970, p. 75). Nas instituições de acolhimento, é possível perceber um exemplo concreto dessa cultura que Mead denomina Cofigurativa, isso porque, distantes das suas famílias, os adolescentes possivelmente encontrarão nos grupos de relações e amizades grande parte dos referenciais identitários. Os adolescentes possivelmente terão o grupo de relações e amizades institucional como uma segunda família, com a qual

aprendem e estabelecem interações a partir do conteúdo televisivo. Inclusive, esses grupos, como será trabalhado no ítem sobre mediações, se configurarão enquanto mediação no processo de socialização midiaticizada.

Além dos elementos que encontro na cultura Cofigurativa proposta por Mead, também recorro aos processos de ruptura geracional, decorrentes das novas tecnologias, presentes na cultura Prefigurativa. Conforme a autora, no espaço entre os anos 40 e 60, aconteceram fatos que mudaram de maneira irrevogável as relações entre os indivíduos e desses com o seu meio. Dentre esses acontecimentos, Mead aponta a invenção do computador e a interconexão de todas as regiões do globo mediante às imagens televisivas. Em função das transformações acarretadas por esse desenvolvimento, a sociedade passa a experimentar um novo momento cultural, no qual o passado e o presente se configuram e se moldam em função de um futuro cada vez mais incerto (REGUILLO, 2000/MEAD 1970). Nenhuma outra geração, avisava Mead já nos anos 60, havia conhecido, nem tampouco experimentado um cambio tão “massivo e rápido”. A mudança e essa ruptura geracional é mundial.

Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de su mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes de su propia experiencia singular de cambio emergente e escalonado esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal (MEAD, 1970, p. 94).

Familiarizados, e plenamente à vontade com essas transformações, sobretudo tecnológicas, os jovens não só deixam de aprender com os adultos, como, inclusive, passam a ensinar esses. As novas gerações já não estão mais amarradas às “seqüências lineares” e ao tipo de leitura ditado pela “palavra impressa”. “Ahora ingresamos en un período, sin precedentes en la historia, en el que los jóvenes asumen una nueva autoridad mediante su captación prefigurativa del futuro aún desconocido” (MEAD, 1970, p.35).

A questão da oralidade ainda permanece, mas assume especificidades que vão sendo alimentadas pela midiaticização. Os jovens não se reúnem mais ao redor de um ancião para ouvir suas histórias e experiências vividas, como fizeram por muito tempo. Da mesma forma, já não são mais os anciãos, que outrora foram os verdadeiros guardiães de um legado familiar, que orientam a socialização das novas gerações. No lugar dos anciãos, está a televisão

atraindo para si todas as atenções dos mais jovens. Os espaços de sociabilidade estão sendo transformados pela presença da mídia. No lugar dos conselhos, dos valores e dos princípios familiares, estão padrões efêmeros e instantâneos (muitas vezes ditados pelo consumo). Contudo, assim como a figura do ancião a televisão congrega, permite encontros, momentos de trocas de experiências, enfim, faz da recepção um espaço propício à socialização. Como nas rodas de conversas, os grupos, ao redor da televisão, vão contando histórias e construindo relatos a partir de um cruzamento complexo de saberes e vivências. Durante muito tempo, pelo fato do conhecimento ser valioso e exigir esforço, os anciãos se constituíam enquanto sábios, ou seja, eram especialistas na conservação desses saberes, já que conheciam e estavam preparados para contarem histórias de tempos remotos. Com a facilidade da cultura escrita e, posteriormente, em função da midiaticização, passa a ser possível armazenar o conhecimento fora da mente, e isso “deprecia a figura do sábio ancião, repetidor do passado, em favor de descobridores mais jovens de algo novo” (ONG, 1998, p. 52).

Esses jovens constituem, portanto, uma outra cultura, cujas especificidades são cruciais no processo de socialização. Como nesse ponto seria possível situar inúmeras características desses grupos, optei por fazer a seleção daquelas que julgo serem as mais importantes, pensando especialmente nos adolescentes que participaram tanto da pesquisa exploratória como da sistemática. A partir das minhas observações, do convívio com os adolescentes, da realização de dinâmicas e entrevistas, penso que três características demarcam a cultura desses jovens: **ancoragem no presente**, “**metabolismo acelerado**”, **nos termos de Reguillo**, e **necessidade de relação com o “outro”**.

Antes de falar propriamente nas características acima apontadas pretendo primeiramente refletir, ainda que brevemente, sobre o conceito de adolescência / juventude. Muito mais que uma simples classificação etária ou biológica, a **adolescência** se constitui enquanto etapa evolutiva muito peculiar, na qual também os aspectos psicológicos, sociais e culturais serão determinantes (OSÓRIO, 1992). Isso explica porque esse processo apresentará particularidades conforme o ambiente social, econômico e cultural no qual o adolescente estará inserido (OUTEIRAL, 1994). Na verdade, durante essa etapa, os adolescentes estarão vivenciando um processo de auto-conhecimento, a partir do qual reformularão os seus conceitos a respeito de si mesmos, de forma a se desprenderem da imagem infantil construída

anteriormente e a fazerem projeções futuras para a vida adulta.

Além das perspectivas de Luiz Carlos Osório e de José Ottoni Outeiral (1994), compartilho com Helena Wendel Abramo (1994) a idéia de que adolescência e juventude são conceitos muito próximos e que, portanto, acabam por mesclarem-se em função de estarem situados em uma mesma etapa da vida do indivíduo. Embora, a juventude tenha início na adolescência, momento de confluência dos dois conceitos, só atingirá seu ponto máximo quando os adolescentes se tornarem “jovens adultos”, já com uma preocupação mais madura de inserção social, sobretudo no que se refere à efetiva entrada no mercado de trabalho e à provável independência financeira. Além disso, segundo Abramo (1994), a noção de juventude é “sociavelmente variável”, pois as características, o tempo de duração e os significados sociais desse processo se diferenciam de uma sociedade para outra, e mesmo em uma mesma sociedade poderão aparecer especificidades.

Período de espera, marcado, sobretudo, pela busca e configuração de uma identidade que, na maioria dos casos, é constituída na convivência com o grupo de amigos ou colegas e com a televisão, a juventude é especialmente uma passagem de “uma condição social mais recolhida e dependente a uma outra mais ampla; um período de preparação para a entrada na vida adulta” (ABRAMO, 1994). É a fase de fazer planos, de experimentar e também de aprender com os erros. Por ser uma fase conflituosa e de estranhamento do outro, serão comuns, nesse período, os desentendimentos com as instituições socializadoras formais, em especial com a família, que já não assume mais a centralidade que era conferida ao sujeito durante a infância.

Quando falo em “ancoragem no presente”, quero dizer que, para os adolescentes, o presente é o seu “tempo vital”. Como não costumam fazer projeções futuras e o passado foi marcado por inúmeras perdas, a única preocupação que demonstram é com o hoje. São extremamente imediatistas, qualquer tempo é muito para eles e conseguem, mais facilmente, fazer previsões apenas a curto prazo. Como nem sempre sabem como será suas vidas assim que deixarem a instituição de acolhimento, talvez até por uma forma de defesa, não se preocupam em pensar no depois. “Resumiendo, lo que despierta, lo que excita las sensibilidades de los adolescentes, lo que prefieren, lo que les gusta, está en el presente. Un año más o un año menos es mucho tiempo. La eternidad es ahora” (CASTAÑEDA, 1996, p.

86).

Os próprios laços que estabelecem são passageiros, as amizades são momentâneas, estando suscetíveis a desaparecerem a qualquer momento bastando, por exemplo, que deixem a instituição de acolhimento. Os grupos vão se constituindo conforme a necessidade e as demandas presentes. Pelo fato desses adolescentes, em sua maioria, mudarem constantemente de ambiente, já estão mais acostumados com essa fragilidade dos vínculos. Quando começam a se acostumar com o grupo e os profissionais que trabalham na instituição, é chegada a maioridade e, mais uma vez, começarão um novo ciclo, na presença de outros atores sociais. Poucos são os adolescentes que retornam à instituição depois do desligamento, para visitarem os amigos que permaneceram nesse espaço. A própria mídia, em especial a televisão, contribui para que os jovens não vivam emoções duradouras. Como lembra Castañeda, a rapidez com que se dão os fatos e com que se desatualiza o novo gera uma atmosfera de incertezas e instabilidade nas relações sociais.

Lembro-me bem que quando comecei a fazer minhas primeiras visitas às instituições e, mais especificamente, quando consegui estabelecer um vínculo com os adolescentes, cada vez que eu tinha que ir embora a pergunta era sempre a mesma: “Quando tu vais voltar? Amanhã?” Ou seja, essa foi a primeira pista que eu tive da forte vinculação dos jovens com o presente. Não conseguiam calcular um espaço de quinze ou vinte dias entre uma visita e outra. Como geralmente fazia uma visita por semana ou uma vez a cada quinze dias, quando esse espaço entre as visitas aumentava, eu era cobrada. Pois aí estava o sentimento de perda do vínculo; sentiam medo de que eu não voltasse mais e que, portanto, a confiança que teriam depositado em mim não teria valeria a pena. O rompimento de relações afetivas importante para eles é recorrente, por isso costumam muito a estabelecerem uma relação de confiança. Como para os adolescentes é o presente que conta, eles têm dificuldades de fazer projeções a longo prazo, logo, um espaço de algumas semanas pode ser sentido como abandono.

Embora, como pontua Reguillo (2000) todos os grupos de jovens pareçam compartilhar uma idéia precária do futuro e experimentam a vivência do tempo descontínuo, não posso negar, a partir das minhas observações, que cada grupo têm também seu tempo próprio. Imediatistas são todos sem exceção, mas em cada instituição pude perceber ritmos diferentes. Tempo para estabelecer vínculos de confiança, tempo para participar das

dinâmicas, tempo para as entrevistas, tempo para contarem suas experiências de vida, etc. É claro, que também em meio a esse tempo particular do grupo, há também o tempo próprio de cada adolescente, como observa Reguillo “Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales (REGUILLO, 2000, p. 30).

Essa ligação com o tempo presente também pode ser percebida na adesão a modismos. Primeiro no que se refere à assistência dos programas. Quando comecei a pesquisa, em 2005, a telenovela “Floribela”, da Bandeirantes, era assistida por todas as instituições de meninas. Ainda que em graus diferentes, cada adolescente procurava se mostrar inteirada sobre os assuntos e os personagens tratados na trama. Como um “encanto” que se desfaz de uma hora para outra, as adolescentes relegaram a Floribela ao esquecimento. A passagem da pesquisa exploratória à sistemática foi o tempo suficiente para que a Floribela não figurasse nem no primeiro, nem no último lugar da ficha de consumo das casas, mesmo antes da telenovela terminar. Explicação para isso? O fenômeno Rebelde, transmitido pelo SBT. A telenovela Rebelde representa o hoje, o que está em pauta, na moda. Inclusive há aquelas meninas que, mesmo não sendo apaixonadas pela trama, acabam se interessando para não ficar de fora das discussões que se estabelecem com os demais adolescentes. A mídia os convida a todo momento a “estarem na moda para que sejam alguém” inclusive no que diz respeito aos programas que assistem “Hay que ser bellos y bellas como los actores, el cantante de rock, la modelo de la revista, no a mi manera sino a la de ellos. La fantasía estética los invade” (CASTAÑEDA, 1996, p. 82).

Associada a essa questão do presente está a necessidade desses adolescentes de estarem em relação com o “outro” ou de estarem fazendo parte de uma “cultura mundializada”. Aqui também trago um exemplo que me parece ilustrar bem esse pensamento. A questão do consumo para esses adolescentes que vivem em instituições de acolhimento está muito centrada no simbólico, ou seja, os grupos consomem e se apropriam mais simbolicamente do que materialmente as coisas que vêm na televisão. Essa situação se inverte, em parte, na Casa-Lar Adventista e no caso das adolescentes que já trabalham mas, ainda assim, a situação financeira das instituições é complicada, dependem das verbas do

município e de doações da comunidade. Logo, a possibilidade de possuir concretamente as coisas, “em primeira mão”, é bem complicada. Soma-se a isso também a questão da liberdade, ou seja, não vão com a mesma frequência que os outros adolescentes costumam ir a festas, ao shopping à casa de amigos, a uma lancheria, a um parque, a uma loja comprar roupas, etc. Colocados esses fatores, se poderia imaginar que esses adolescentes estariam à margem dessa cultura juvenil globalizada e que, portanto, não teriam um grande interesse pelo grupo RBD⁴¹, por exemplo. No entanto, no Lar de São José, duas adolescentes que já fazem estágio juntaram dinheiro para poderem estar presentes no *show* dos ídolos da grande maioria dos jovens atualmente. Além de poderem ver de perto os artistas dos quais são fãs, as adolescentes se mobilizaram para conseguir câmeras fotográficas, já que não bastava ir ao show, a melhor parte consistia em ter um registro desse momento, para que pudessem mostrar ao grupo e as demais colegas que tiveram o privilégio de ter estado no show do RBD. O interesse em mostrar o pertencimento a essa cultura juvenil era tamanho que uma das adolescentes acabou chorando, por achar que não poderia fotografar esse momento que para ela era singular. E é exatamente através da assistência televisiva e da cumplicidade que estabelecem com esse meio que o Rebelde chega até elas e lhes é tão familiar, do contrário, não tomariam conhecimento das tramas, nem tampouco teriam despertado o interesse em assistir a um *show* da banda.

En resumen, el desplazamiento que ejerce el grupo de pares y los medios masivos de comunicación sobre la hegemonía socializadora de la familia y la escuela, se puede explicar en gran medida cuando se comprende que entre los iguales, se comparte sensibilidades que son ajenas e incomprensibles para el mundo adulto y que para los jóvenes son el centro de su espacio vital (CASTAÑEDA, 1996, p. 80).

Outro ponto importante dessa cultura juvenil está associado ao que Rossana Reguillo denominou “metabolismo acelerado”. Ou seja, a forma própria e particular dos jovens de “integrar conhecimentos” das mais diversas ordens a fim de produzirem “novos significados” (REGUILLO, 2000). E aqui trago novamente as proposições de Bernard Lahire (2002) para pensar na socialização plural. Como as novas gerações deixam de ser socializadas basicamente pela família e pela escola, os adolescentes têm que dar conta de uma

⁴¹ O sucesso da banda RBD na telenovela Rebelde foi tamanho, que essa acabou saindo da ficção para ganhar os palcos da vida real. Integram a banda seis atores, protagonistas da trama.

multiplicidade de disposições. E ao fazer isso demonstram grande destreza e desenvoltura, que lhes permitem processar todo esse universo de novidades instantâneas de maneira inigualável.

Em tal sentido, la novedad que comportan las culturas juveniles para la vida social estriba, no tanto em sus prácticas más o menos irruptivas o disruptivas o en su resistencia a la socialización, sino fundamentalmente em la velocidad y capacidad de procesamiento de la información que hoy, de manera inédita, circula pelo planeta (REGUILLO, 2000, p. 66).

E se por um lado essa diversidade de referências permitem aos adolescentes uma outra forma de estar no e conhecer o mundo, por outro, como lembra Reguillo (2000), obriga-os a um reajuste constante entre as suas experiências imediatas e aquelas realidades que cada vez lhes parecem menos distantes. O que significa que, por vezes, aquilo que vêm da mídia estará em contradição com as regras e princípios pregados pela instituição. Será em meio a esse conflito de referenciais que os adolescentes terão de forjar elementos para configurarem identidades mais “flexibles e capaces de amalgamar, de hacer convivir em el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 2). Como já discuti anteriormente, para essa construção virão peças de todos os lados e, o que é mais interessante, de lugares e “outros” que seriam inimagináveis, sobretudo, em uma situação de acolhimento. Trata-se de “multiplicidades” de todas as ordens, como aponta Castañeda. Multiplicidade de inter-relações (com mundos reais e virtuais, com grupos de pares, com amigos, com adultos, com produtos, com informações, com pessoas, etc). Multiplicidades de tempos (o da escola, o dos pais, dos professores, dos amigos, dos meios de comunicação). Multiplicidades na música, na moda, de canais de TV, de marcas, de comportamentos, de estilos de vida e de valores (CASTAÑEDA, 1996, p. 86).

Na verdade, o período da adolescência para esses adolescentes tenderá a ser conflituoso, não somente em função de fatores psicológicos comuns nessa fase, mas principalmente pelo embate entre uma cultura juvenil com essas características e um cotidiano institucionalizado. O conflito está exatamente na coexistência de uma “cultura de solidariedade” própria desses grupos e uma cultura institucional marcada por tarefas e regras. Quando falo em cultura da solidariedade que se expressa na tendência dos adolescentes, em

função das experiências dolorosas e das dificuldades do presente, se ajudarem entre si e de compartilharem as poucas coisas que carregam consigo, tanto materiais quanto afetivas. É uma maneira de “estar junto” muito específica, pois os laços vão sendo estabelecidos mais por necessidade do que propriamente por escolha.

A tendência de buscar referências nos grupos de relações e amizades é bem comum na adolescência, o que acontece é que, no caso dos adolescentes abrigados, assim como em uma família, essas amizades nem sempre são escolhidas. As amizades vão sendo estabelecidas com cada novo integrante que entra na casa. Com uns mais, com outros menos, mas a verdade é que a convivência se encarrega de formar vínculos. Dessa forma, nem sempre é possível ter afinidades com todos os membros do grupo, mas as interações cotidianas em um mesmo espaço, inclusive a divisão dos quartos, a execução das tarefas em conjunto, a assistência televisiva em grupo e, de certa forma, a limitação do contato com o mundo externo são fatores que contribuem para essa solidariedade. Brigam entre si quando desejam defender interesses pessoais, mas sabem também se posicionar como “grupo” no momento de contestar regras, tarefas e horários postos pela instituição.

2.3. Mediações na Socialização Televisiva dos Adolescentes

Seguindo a perspectiva de Martín-Barbero (2000/2003), posso tomar as mediações enquanto lugar, desde onde é possível compreender as interações que se processam entre produção e recepção. Isso significa dizer que entre essas duas instâncias há um espaço de circulação, negociação e resignificação dos conteúdos apropriados e também formas de comunicação, sobretudo, de sociabilidades. Nesse espaço, entre receptor e meio, como lembra Martín-Barbero, estão as crenças, os costumes, os sonhos, os medos, ou seja, tudo o que configura a cultura cotidiana. A bagagem cultural, constituída pelas vivências e histórias de vida, bem como o diálogo e as trocas cotidianas de conhecimento dos receptores com as instituições não-midiáticas e com os outros atores sociais compõem um cenário ou universo cultural, onde ganharão sentido os conteúdos midiáticos apropriados pelos receptores.

Ao pensar a cultura enquanto mediação principal, o pesquisador compreende que as mediações são os lugares dos quais provêm as “construções que delimitam e configuram a materialidade social e expressividade cultural da televisão” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 304). Isso significa que as mediações estão configurando as demandas que os receptores fazem à televisão, bem como essas representam um espaço onde ganhará vida e será operado o papel socializador da televisão, pois o significado do produto midiático é dependente das apropriações e dos usos que o receptor fará no espaço da recepção. Nesse espaço da recepção, as apropriações e, conseqüentemente, as aprendizagens midiáticas estarão, possivelmente, sendo mediadas pelo *habitus*, conformado ainda na Socialização Primária, pela **instituição de Acolhimento** e também pelos **grupos de relações e de amizades**.

No caso dos adolescentes que vivem em casas de acolhimento, a **família** provavelmente não assumiu centralidade enquanto mediação durante a infância, nem tampouco na adolescência. Entretanto, penso que alguns elementos da mediação familiar, sobretudo no que se refere à base (um tanto frágil) transmitida pela família durante a infância, serão acionados e atualizados, na adolescência, muito mais através da memória do que da convivência. Quero dizer com isso que os adolescentes até podem lembrar da orientação dos pais com relação às temáticas apresentadas pela mídia, como também da assistência televisiva na presença da família, mas isso, por estar presente na *Socialização Primária* acaba por integrar o conjunto de disposições que conformam o *habitus* e sobrevive em função de um exercício de rememoração.

Isso significa que a mediação familiar se configura **enquanto memória** e, por isso, por associação, será acionada cada vez que um programa ou temática remeter esses adolescentes às experiências da infância ou do período de convivência em família. A não ser através da memória, o contato dos adolescentes com a família se dá, em média, a cada 15 dias, conforme o comportamento desses e o interesse dos pais em ir buscá-los na instituição de acolhimento. Além disso, na maioria das vezes, o intervalo de uma visita à outra é ampliado, penso que chega a ser uma visita por mês, sem contar os casos em que essas não são permitidas por falta de condições da família (psicológicas e financeiras).

As pistas obtidas a partir da realização da pesquisa exploratória (observações de campo e dinâmicas) me revelaram que a **escola** não representa uma mediação forte. As

repetências freqüentes, as quais implicam em estudar com colegas mais novos, as evasões, as trocas constantes de instituições de ensino e a ausência do apoio e acompanhamento dos pais são fatores que apontam nesse sentido. Esse pode ser um dos motivos pelo qual a grande maioria dos adolescentes das instituições de acolhimento não gosta da escola, pois a falta de uma bagagem de conhecimentos mais consolidada implica em dificuldade no momento de acompanhar os novos conteúdos que lhe são apresentados. Além disso, pude perceber, embora esse não seja o objetivo da pesquisa, mas creio que seja importante na conformação do meu objeto, que as escolas públicas e municipais talvez não estejam preparadas para trabalhar com os adolescentes que vêm de instituições de acolhimento, especialmente com as dificuldades e a falta de acompanhamento familiar desses.

Nas minhas visitas às instituições de acolhimento, durante a pesquisa exploratória, foram freqüentes as situações em que os adolescentes me pediram para que eu os auxiliasse nas tarefas da escola. Quando começam a escrever, a cena é quase sempre a mesma: mesmo aqueles que estão concluindo o primeiro grau, ou até os que estão dando início ao segundo grau apresentam erros graves de ortografia e dificuldade de colocarem no papel o que estão pensando. É de uma alfabetização extremamente deficitária que falo, a qual causa desconforto e pouca afinidade com a escola e, conseqüentemente, com os seus referenciais. Da mesma forma, as temáticas e o conteúdo televisivo não são discutidos pelo professor em sala de aula e acabam circulando com maior freqüência nos horários de intervalo e recreio com os colegas.

Além disso, de acordo com os relatos dos adolescentes, a televisão, quando utilizada pelos professores, assume uma simples função instrumental. Ou seja, é utilizada para transmitir filmes ou documentários, nem sempre com temática pertinente à disciplina, cumprindo o objetivo de passatempo ou lazer sem, no entanto, promover debates e discussões, bem como, trabalhos posteriores.

2.3.1. A Mediação Institucional

Um lar, antes de mais nada, é o lugar ao qual o indivíduo pertence. É exatamente um

lugar, não um espaço qualquer e, por isso mesmo, é fonte importante de identidade individual e comunal. Diferentemente do espaço, os lugares (e portanto o lar) são mais humanos e representam o foco da experiência, das recordações, dos desejos, da biografia do indivíduo. Enfim, o lar pode designar qualquer coisa. Seja ela substancial ou insubstancial, fixo ou cambiante, singular ou plural, o lar é o que o indivíduo pode fazer dele e, portanto, é um “constructo” (SILVERSTONE, 1994).

São, sobretudo, de lares desestruturados que advêm os adolescentes que chegam às instituições de acolhimento. E nos seus relatos, estão as mais diversas situações e elementos que dificilmente se poderia imaginar como componentes de um lar. Na verdade, há um espaço muito amplo entre aquilo que se tem como lar ideal e como esse é de fato, com todos os seus conflitos e tensões. Esses adolescentes falam de lares que expulsam para a rua, que não são aconchegantes e que, pelo contrário, escondem, por vezes, as mais cruéis violências. Há quem fuja da violência das ruas, mas há também quem tenha medo da violência que está impregnada no lar. “Ninguno de los elementos que constituyen el “estar em casa” se entiende sin aceptar que los hogares también pueden constituir prisiones. Y que la realidad de la vida del hogar (opuesta a su idealización) puede ser o objeto de intensa disputa y de grave explotación (y con frecuencia lo es)” (SILVERSTONE, 1994, p. 57).

Ainda que sintam saudade de alguns membros que compõem esse lugar (especialmente da mãe e dos irmãos), nem sempre a fantasia de um “lar ideal” consegue apagar a negligência, a falta de recursos, o alcoolismo, as drogas, as brigas, o abandono e o estupro. Talvez seja difícil imaginar, mas o lar é também o lugar da solidão, daqueles que são carentes de atenção, de educação e de estrutura emocional. Até pode parecer irônico, mas me parece que famílias numerosas, como possui a maioria dos adolescentes pesquisados, nem sempre compõem um lar. O lar pode ser um lugar nem um pouco confortável e também pouco seguro. Nem sempre nele estão as pessoas com quem de fato se poderá contar e, portanto, pode não ser um porto seguro.

Mas, como lembrava Silverstone (1994), o lar é o que se pode fazer dele. E eu diria que pode ser o que se sente por ele. Por isso é que, mesmo representando, na maioria dos casos, realidades dolorosas, a grande maioria dos adolescentes sente falta da vida no lar, do convívio e das interações familiares. Os motivos que levam ao abrigo, conforme a

pesquisa realizada pelo *Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACI) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRGS*, são múltiplos e diferem de uma instituição para outra. Na verdade dentre as 514 crianças e adolescentes pesquisados pelo NACI (essas distribuídas em 23 instituições de acolhimento), foram registrados 142 diferentes motivos de abrigamento. A negligência, geralmente acompanhada de outras especificações (como abuso, maus tratos e situação de rua) figura em primeiro lugar com 25% dos casos (196 casos). A tabela apresentada abaixo é parte da pesquisa realizada pelo NACI e os dados nela contidos são fruto tanto dos prontuários dos adolescentes como das conversas das pesquisadoras com técnicos e dirigentes.

Segundo o levantamento feito pelas pesquisadoras do NACI, quase dois terços dos abrigamentos são realizados pelo Conselho Tutelar e 23% pelo Juizado da Infância e Juventude. Os dados obtidos com a pesquisa também permitiram constatar que, com menor frequência (9%), o abrigamento acontece via outras instituições, como é o caso dos hospitais ou postos de saúde, abrigos e albergues para adultos, etc. Contudo, também segundo essa pesquisa, há uma tendência a que o primeiro abrigamento seja realizado através do Conselho Tutelar. Do contrário, em se tratando dos casos de transferência (de uma instituição para outra, por exemplo), é mais comum que o encaminhamento seja feito pelo Juizado da Infância e Juventude. “Os casos em que o Conselho Tutelar encaminha os re-abrigamentos representam aquelas crianças ou adolescentes desligados ou evadidos das unidades” (FONSECA et al. 2006, p. 121). Além desses dados, a pesquisa realizada também revela que, em se tratando de abrigamentos mais longos, o número de encaminhamentos feito pelo Juizado cresce em relação aos do Conselho Tutelar.

Tabela 1: Motivos de ingresso das crianças e adolescentes

Motivo do Abrigamento	Número de Casos	Porcentagem
Negligência	196	25,3%
Abandono pelos pais ou responsáveis	141	18,2%
Violência doméstica (maus tratos físicos e/ou psicológicos praticados pelos pais/responsáveis)	117	15,1%
Vivência de Rua	79	10,2%
Carência de recursos materiais da família/responsável	64	8,3%

Abuso sexual	25	3,2%
Não informado	25	3,2%
Submetido à exploração no trabalho, tráfico ou mendicância	18	2,3%
Outros	17	2,2%
Órfão (morte dos pais ou responsáveis)	16	2,1%
Desestrutura familiar	13	1,7%
Risco na comunidade	13	1,7%
Problemas de comportamento	10	1,3%
Insuficiência na rede de proteção	10	1,3%
Pais dependentes químicos e/ou alcoólicos	7	0,9%
Pais ou responsáveis detidos (presidiários)	7	0,9%
Ausência dos pais ou responsáveis por doença	4	0,5%
Submetido à exploração sexual (prostituição)	4	0,5%
Pais ou responsáveis sem condições de cuidar, criança/adolescentes portador de HIV	3	0,4%
Pais ou responsáveis sem condições de cuidar, criança/adolescente dependente químico	3	0,4%
Pais ou responsáveis sem condições de cuidar, criança/adolescente portador de problemas mentais	2	0,3%
Total	774 casos	

Fonte: Pesquisa realizada pelo Núcleo de Antropologia e Cidadania (NACI) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFRGS.

Tanto através do Conselho Tutelar como do Juizado, na maioria dos casos, a ida para uma instituição de acolhimento é quase sempre uma grande surpresa. Geralmente a partir de denúncias, o Conselheiro(a) Tutelar⁴² busca a criança ou adolescente na escola ou em casa e a encaminha para o Conselho Tutelar, lugar onde permanecerá até que saia a decisão judicial, que determinará para qual instituição de acolhimento essa será encaminhada. Muitos saem da escola apenas com a roupa do corpo e, como dificilmente retornam para a casa, acabam não levando consigo os seus pertences. O não retorno para o lar será a primeira grande perda sentida pelos adolescentes.

O tempo de duração do acolhimento difere de uma instituição para outra. Nas instituições conveniadas (nas quais pesquisei), em média 31% do total dos abrigamentos realizados têm duração entre um e dois anos. No entanto, me parece que a situação jurídica

⁴² Conforme a lei 8069, de 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, há três requisitos básicos para ser Conselheiro Tutelar: ser reconhecida a idoneidade moral, idade superior a 21 anos e residir no município por três anos.

das crianças e dos adolescentes abrigados (inclusive as dificuldades para o estabelecimento dessa) pode vir a estender consideravelmente o tempo de permanência na instituição. Nas instituições conveniadas com as quais desenvolvi a minha pesquisa, por exemplo, os casos de suspensão e destituição do poder familiar são mais incidentes⁴³. Nessas instituições, 32% dos adolescentes se encontram em situação de destituição do pátrio poder, 17% em suspensão desse, 10% em cadastro para adoção, 15% estão em processo no juizado e apenas 7% estão sob medida de proteção. Importante lembrar que nos casos de destituição do pátrio poder (32% dos casos) não há possibilidades de retorno para a família, o que implica na nomeação de um tutor ao menor ou o encaminhamento por tempo determinado para um abrigo ou para uma família substituta (FONSECA, 2000).

O que significa, com base nesses dados, que uma baixa porcentagem dos casos têm chances reais de um retorno para a família. Por isso, é que as instituições com as quais eu desenvolvi a pesquisa estão mais focadas, segundo o levantamento do NACI, na criança e no adolescente em contraposição à família de origem. “As ações destinadas à proteção de direitos estariam mais orientadas para a recolocação da criança e do adolescente na comunidade, seja através da adoção ou pela inserção nas redes institucionais das organizações que implementam os serviços”. (FONSECA et al. 2000, p. 120).

Na verdade esses adolescentes, quando passam a viver em casas de acolhimento, estão de certa forma integrando um universo semelhante ao de uma **instituição total**. Toda

⁴³ O termo **pátrio poder** ou **poder parental** é oriundo do Direito Romano e como tal vem de *pátria protestas*, instituto que significava direito absoluto do pai sobre os seus filhos. Hoje, segundo Antonio Cezar Lima da Fonseca (2000), a terminologia até mereceria uma “arejada”, já que há muito tempo não temos mais o “pátrio poder” como entendiam os romanos. O que se percebe, na verdade, é um “feixe de atribuições (direitos e deveres) a cargo dos pais (pai e mãe conjunta ou separadamente), portanto, um verdadeiro “poder parental”, um “poder de proteção” ou mesmo um “pátrio dever”, exercido sempre no melhor interesse do filho, na sua proteção integral como criança ou adolescente. Apresento essa definição no sentido de diferenciar **destituição** de **suspensão** do pátrio poder. Embora, ambas sejam sanções do Estado impostas aos pais ou apenas um deles, elas se distanciam em termos de gravidade da situação. Na **suspensão**, a qual apenas por via judicial pode ser decretada, ocorre “uma paralisação temporária no exercício do pátrio poder, imposta a um ou ambos os pais, ou seja, findo o prazo fixado pela autoridade, restaura-se o exercício” (FONSECA, 2000, p. 263). Por outro lado, a **destituição** é a “própria perda do pátrio poder” e como tal deve ser utilizada somente em casos muito especiais “apenas quando não se encontrar solução consensual, adequada e fiscalizada pelo Poder Público, para controlar o conflito entre os detentores do pátrio poder e o filho”. (FONSECA, 2000, p. 265). A **destituição do pátrio poder**, segundo Fonseca, decorre de três hipóteses (castigos imoderados, abandono e prática de atos contrários à moral e aos bons costumes) e quando decretada assume caráter definitivo. A **destituição** é, portanto, a “mais grave sanção prevista em lei” a ser imposta aos pais, bem como atinge os direitos mais elementares da pessoa, como por exemplo: direito de personalidade (porque em casos de adoção pode haver até a troca do nome da criança), atinge o direito dos pais de criarem e terem seus filhos consigo e também o direito dos filhos de serem criados e educados no ambiente familiar (FONSECA, 2000).

instituição tem tendência ao fechamento, algumas mais, outras menos, mas a verdade é que o “fechamento” ou seu caráter “total” é representado pela barreira à relação social com o mundo externo (GOFFMAN, 1996). Penso que as instituições de acolhimento podem, em alguns pontos, se assemelharem a uma *instituição total* pois, embora os adolescentes não estejam isolados da sociedade fisicamente, a imposição de regras e condições, especialmente no que se refere à negociação da liberdade e das visitas à família, implica, de certa forma, em uma perda de papéis nem sempre reparável. “Embora alguns dos papéis possam ser restabelecidos pelo internado, se e quando ele voltar para o mundo, é claro que outras perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tais” (GOFFMAN, 1996, p. 25).

Assim como em uma *instituição total*, os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento realizam a maioria das suas atividades cotidianas em um mesmo local, e essas geralmente são desempenhadas na companhia de um grupo relativamente grande, no qual, todos são tratados da mesma forma e, portanto, sujeitos às mesmas regras e também aos horários determinados pela coordenação da casa. Além disso, as instituições de acolhimento se assemelham a uma instituição total pelo fato de serem também um “híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal”. Isso porque, por mais que uma instituição de acolhimento, em sua constituição e organização, tente se aproximar de um lar, sempre haverá elementos de formalidade e de isolamento característicos da institucionalidade. Claro está que no caso da Casa-Lar Adventista esse caráter institucional diminui sensivelmente, já que os adolescentes moram de fato em um lar e convivem com uma família (mãe, pai e irmãos sociais). Para aqueles adolescentes que são encaminhados para uma instituição de acolhimento juntamente com os irmãos, esse sentimento de estar em um “lar” aparentemente é mais marcante, pelo fato de não estarem totalmente distantes da família. Entretanto, como disse anteriormente, um “lar” é aquilo que o indivíduo faz dele e, dessa forma, o adolescente, especialmente aqueles que permanecem mais tempo abrigados, por encontrarem na instituição um lugar seguro e de referência, poderão desenvolver um sentimento de “apego” à estrutura institucional e nela encontrar o seu “lar”.

Nas instituições de acolhimento, as tarefas domésticas são divididas por escalas, cada uma tem o seu dia de cozinhar, de lavar a louça, arrumar e limpar a casa, etc. No Lar de São José, as adolescentes são responsáveis pela preparação da janta e também têm que lavar suas

roupas, já que a máquina de lavar se destina apenas aos lençóis e toalhas de banho. No Albergue João Paulo II, os adolescentes não precisam cozinhar (a instituição possui uma cozinha), nem lavar suas roupas, mas são responsáveis pela limpeza e organização da instituição. Já na Casa-Lar Adventista as meninas e os meninos (crianças e adolescentes) auxiliam nas tarefas domésticas, já que a responsabilidade por essas não é tão formalizada. A divisão dos quartos e dos mobiliários desses também denota um caráter forte da institucionalização. Isso porque, cada quarto é dividido em média por dois ou três adolescentes e quando um novo chega na instituição, a acomodação é modificada, o que nem sempre é bem recebido pelos que já estão há mais tempo na casa. Alguns relutam em trocar de quarto, pois geralmente gostam de dividir esse espaço com aqueles que têm mais afinidade. Ao fazer uma releitura mais cuidadosa do meu arquivo de campo, onde registrei as observações da pesquisa exploratória realizada em instituições de acolhimento, me deparei com uma passagem que traduz bem essa rotina institucional.

Enquanto subia as escadas que levam até a cozinha, pude avistar parte do grupo. Envolvidas com a limpeza da casa, umas lavavam o chão, outras cuidavam da comida, outras lavavam suas roupas e algumas colocam os móveis novamente no lugar. Na chegada, não estavam tão eufóricas como das outras vezes, talvez pelo cansaço e também pelas briguinhas que geralmente ocorrem nesses momentos de arrumação e limpeza.⁴⁴

Importante observar também a forma que essa institucionalização da adolescência configura a dinâmica da recepção e a própria relação dos adolescentes com a televisão. Os horários que a instituição estabelece para assistência, a escolha dos programas (que depende da decisão da maior parte do grupo, pois nas instituições, com exceção da casa-lar adventista, só há um televisor), bem como o fato da instituição suspender a assistência televisiva quando os adolescentes não realizam as tarefas ou vão mal na escola, são fatores que revelam parte das especificidades da institucionalização.

Além do conceito de instituição total de Goffman, diálogo com Luis Guadarrama (1998) para pensar também a *instituição de acolhimento como um sistema*. Embora o autor

⁴⁴ Registro feito por ocasião da minha nona visita ao Lar São José.

trabalhe basicamente com o sistema familiar, penso que seja possível estabelecer relações e aproximações desse com o institucional. Até mesmo porque, como havia dito, a instituição é um “híbrido social” e, portanto, busca recuperar alguns elementos do cotidiano familiar. Inclusive a possibilidade de pensar a instituição de acolhimento como uma “família sucedânea” faz sentido quando, sobretudo, eu me permito abandonar a visão tradicional de família mononuclear. E é exatamente nessa perspectiva que Don Jackson (1953) vai pensar a família para além dos limites consangüíneos, ou seja, considera também como membros, as pessoas que têm relevância dinâmica e interacional nesse sistema. Nesse sentido, conforme Jackson (1953), “uma boa compreensão da situação familiar” passará pela consideração dos “outros que contam” (*significant others*), que podem ser tanto os parentes diretos (a mãe, o pai e os irmãos, etc.), outros familiares (tios, avós...), como também outras pessoas com as quais o indivíduo tem contato em etapas como a infância ou a adolescência.

Nesse sentido, para os adolescentes, as pessoas que conformam a instituição (coordenação, monitores e o grupo de jovens) são importantes nessa etapa da adolescência, tanto que as interações que estabelecem com esses são fundamentais para a sua socialização. Então, desconstruindo a idéia tradicional e talvez ideal de família, é possível pensar de fato que os indivíduos que vivem na instituição de acolhimento representam uma espécie de família sucedânea, o que me permite pensar, assim como Guadarrama (1998) trabalhou a família, a instituição como um sistema, semelhante ao familiar.

Tomar a instituição de acolhimento enquanto um sistema significa que não estou considerando cada adolescente isoladamente, mas sim esses em relação ou interação com o todo. Já que todo sistema depende da interdependência entre as partes que o compõem, para que seja possível estudá-lo, é preciso voltar-se para a interação dinâmica dessas, de maneira a perceber o papel que cada uma exerce na conformação da totalidade. Seguindo essa perspectiva, Guadarrama (1998) toma a família como um “sistema aberto”, no sentido que essa pode ser percebida como uma entidade dinâmica em processo de câmbio contínuo, ou seja, tanto recebe pressão do ambiente externo (seu entorno) como é submetida à pressão interna provocada pela evolução dos seus próprios membros, em função das transformações da sociedade.

As instituições de acolhimento, por sua vez, embora tenham tendência ao fechamento,

podem ser pensadas ainda enquanto *sistemas abertos*. Talvez não tão abertos quanto a família, em função da certa limitação com o entorno, e das suas regras e horários. Mas o que me parece configurar e estimular essa “abertura” é a sua própria dinâmica institucional e fundamentalmente a presença da mídia. Quando digo dinâmica institucional, faço referência à transitoriedade dos acolhimentos, ou seja, por mais que tenham adolescentes que permaneçam na instituição mais do que o tempo previsto ou de “passagem”, a instituição está num contínuo processo de receber novos adolescentes. O que significa que cada novo acolhimento representa toda uma nova cultura que está penetrando na instituição. Junto com cada adolescente que chega na instituição, vem muito do entorno institucional, vêm valores, princípios e novidades que estavam fora. Às vezes, com um novo integrante chega, por exemplo, a cultura presente em um outra instituição de acolhimento. Então, por maior que seja essa tendência ao fechamento, a instituição permanece enquanto um “sistema aberto” suscetível ao que está fora e, portanto, na constante busca pelo equilíbrio entre essas interações que se estabelecem no interior do sistema e aquelas que advêm do entorno.

Essa espécie de “equilíbrio” Jackson chamou de “homeostase”, o que significa, que a cada nova mensagem ou informação que entra no sistema (proveniente do entorno ou de outro sistema), esse reagirá, como forma de recuperar ou gerar um novo esquema interacional ou novas forma de “operación intra o extrasistémicas” (GUADARRAMA, 2004, p. 4). E aqui é interessante pensar como os meios de comunicação estabelecem uma ponte entre o entorno e os adolescentes da instituição. Pela sua presença cada vez mais marcante na vida das pessoas, os meios de comunicação, sobretudo a televisão, têm acentuado “distintas formas de relación e interación entre cada uno de los subsistemas” que, até então, conformavam as famílias e, hoje, o fazem da mesma forma em outros espaços de socialização, como é o caso das instituições de acolhimento (GUADARRAMA, 2004, p. 9).

Assim como o sistema familiar, o institucional funciona também a partir de certas lógicas, que estão intimamente relacionadas à assistência televisiva e à socialização que será operada na relação com este meio de comunicação. Talvez essa interdependência não se apresente de maneira tão explícita, mas a forma pela qual a instituição se organiza e se estrutura diz muito do tipo de relação que os adolescentes estabelecem com a televisão. O primeiro ponto refere-se às regras que a instituição estabelece. O que pode e o que não pode

ser feito no âmbito da instituição, como os adolescentes devem proceder e se portar, os horários (para fazer as refeições, para as tarefas, para dormir, para descansar, para assistir televisão, para o banho, para ir para a escola, para o trabalho e para os cursos, para executar as tarefas, o horário para o lazer extra-institucional, etc) e as tarefas que devem cumprir, o tempo que podem passar fora da instituição, as visitas familiares, a participação nos cursos, o desempenho escolar, etc. Todos esses são elementos que estão submetidos a regras e essas, quando não cumpridas, são sentidas pelo coletivo e, geralmente, o castigo está associado à não assistência da televisão.

A “organização e o funcionamento global” da instituição dependem das regras postas e essas, conseqüentemente estão relacionadas a níveis de hierarquia e autoridade, nos mais diversos subsistemas que conformam o sistema institucional. Há as regras colocadas pelo próprio grupo, mas há aquelas ditadas pelos monitores e, sobretudo, as que vêm da coordenação. As regras representam, sobretudo, ordem (no sentido de organização) e do cumprimento dessas depende o papel socializador da instituição. Essas regras também conferem o ritmo repetitivo do cotidiano institucional, ritmo esse que está em sintonia com o da televisão.

Esse ritmo de repetição é que passa a conformar as rotinas, as quais dão estrutura e forma à vida cotidiana. Ao contrário do sistema familiar, no qual as rotinas diárias não são idênticas às atividades realizadas durante os finais de semanas e nas férias, no sistema institucional, os dias todos são muito parecidos. A não ser pela presença dos voluntários que tentam desenvolver algum tipo de trabalho diferenciado com os adolescentes e dos monitores que locam filmes para assistir com o grande grupo, os finais de semana não geram muitas expectativas. Em geral, os sábados e os domingos são demarcados pelas visitas familiares, por algum passeio em grupo e pela diminuição das tarefas domésticas.

Normalmente, as rotinas são orientadas pelos horários que a coordenação estipula. Como o número de adolescentes é grande, esses horários devem ser estritamente seguidos, para que o andamento do grupo não interfira ou atrapalhe os compromissos de cada adolescente. Até mesmo porque, como lembra Guadarrama (1998), há também rotinas que se estabelecem fora da instituição: a ida para a escola, para o trabalho, para o curso, para a igreja, no caso dos adventistas, etc. É também pelo ritmo de entrada e saída de cada adolescente na

instituição, que se pode observar as pautas de comunicação nesse espaço e se tem uma idéia do que cada um realiza diariamente. É, sobretudo, na observância dessa rotinas (dentro ou fora da instituição) que posso compreender aspectos como “la ritmicidad, la intensidad y la variabilidad” das condutas de cada adolescente, ou seja, como integram e se comportam nesse sistema (GUADARRAMA, 2004).

Em meio à rotina, entretanto, há aqueles momentos que se diferenciam das tarefas usuais, pelo fato de concentrarem de uma maneira especial a atenção dos membros da instituição. A esses episódios ou cenas particulares Guadarrama (1998), com base em Steinglass, denomina “ritual”. Para que esse seja sentido como tal, deverá possuir quatro características fundamentais: esse episódio apresenta limites no tempo, ou seja, têm um início e um final e permite pouca ou nenhuma interrupção; o grupo tem de ter consciência de que está se desenvolvendo uma conduta especial; o comportamento ou cena deve predominar sobre qualquer outra que esteja se desenrolando nesses momentos e o episódio deve conter um forte componente simbólico (GUADARRAMA, 2004). Nesse sentido, no âmbito institucional poderão ser sentidos como rituais: as celebrações (festas de uma maneira geral), os aniversários (dos adolescentes, dos monitores, dos coordenadores, da própria instituição, etc) e as rotinas pautadas previamente (horário das refeições, tempo livre ou de lazer, as reuniões com a coordenação e, sobretudo, a assistência televisiva).

A partir dessas lógicas, a instituição procura exercer o seu papel tanto internamente (oferecendo proteção psicossocial aos seus membros) como externamente (transmitindo valores culturais e ensinando a transmissão desses). Essas lógicas também acabam por conformar o papel que a televisão assume na instituição, pois essas regulações acabam por determinar o tempo da assistência televisiva, os castigos e, portanto, a não assistência, e também como a televisão está dialogando com essas tarefas e rotinas paralelas. Como observa Silverstone (1994), será em meio a essas regras que a televisão vai assumindo diversas funções para o grupo, inclusive, permite que os adolescentes evadam ou circulem por outros universos totalmente diferentes do institucional. Tomar a instituição como mediação, significa pensar como essa vai “incorporando” a televisão em suas pautas diárias e também como configurará a socialização televisiva. A maneira pela qual a assistência televisiva vai sendo impregnada por essas lógicas institucionais é que vai lhe conferindo o seu “status” nesse

espaço: forma de evasão, mediadora, sinalizadora das fronteiras individuais dentro da instituição (pelo consumo), referente para programar outras atividades, prêmio ou castigo e elemento de negociação (SILVERSTONE, 1994).

Através da coordenação e, especialmente dos monitores, os quais passam maior tempo com os adolescentes, é que se poderá pensar em um dos modos como opera esta mediação institucional. No caso da Casa-Lar adventista, essa mediação poderá ser exercida pela mãe e pelo pai-social, especialmente porque esses participam quase que diariamente, especialmente à noite, da assistência televisiva. A assistência de telejornal, por exemplo, passa pela presença do pai-social na sala onde fica localizada a televisão. Tanto a coordenação como os monitores (Lar de São José e Albergue João Paulo II) não têm por hábito, de acordo com os adolescentes e também com as observações feitas durante a pesquisa exploratória, determinar a programação a ser assistida, bem como, com exceção da Casa-Lar Adventista, são poucas às vezes que participam do momento da assistência. No entanto, a limitação do tempo de assistência, sobretudo durante os dias de semana, como também o fato de deixarem os adolescentes sem televisão, por motivo de castigo quando não vão bem na escola, ou quando não desempenham as suas tarefas na casa, me leva a pensar na importância dessa mediação institucional.

Da mesma forma, os valores e a visão de mundo que a instituição transmite aos adolescentes, inclusive, os **princípios religiosos**, poderão se fazer presentes no momento da apropriação que esses fazem dos conteúdos televisivos. É importante ressaltar que, embora, com exceção da casa-lar adventista, as demais casas não se mantinham com recursos advindos da religião, o que se verifica, na verdade, é a presença de pessoas da coordenação ligadas à Igreja Católica, geralmente freiras (lares Nazaré e São José) e padres (Albergue João Paulo II). Embora não tenha observado uma interferência direta da questão religiosa ou imposição de crença aos adolescentes, foi possível perceber, em todas as casas, a presença de elementos e símbolos religiosos (crucifixos, imagens e quadros de santos, bíblias e livros religiosos), sobretudo na sala onde está localizada a televisão ou no refeitório/cozinha.

2.3.2. A Mediação do *Habitus*

A condição desses adolescentes enquanto classe popular, o histórico de perdas, o *estigma* que carregam, a sua cultura e as suas referências identitárias constituem estruturas que formarão um *habitus* específico que poderá atuar enquanto mediação durante a recepção televisiva, tanto ao longo da infância quanto na adolescência, quando esse será possivelmente ainda mais ampliado, especialmente em função da experiência institucional. Importante lembrar que esse conceito está sendo empregado aqui sem incorrer em determinismos, de forma que não se poderia pensar que esses adolescentes estariam predestinados a conviver com esse *habitus* intacto, sem qualquer tipo de alteração ou transformação.

Esse conceito, retomado por Pierre Bourdieu (1989) a partir da noção aristotélica de *hexis*, não está sendo pensado de maneira estática, mas sim enquanto um “conjunto de disposições”, sobretudo, “transponíveis”, portanto, em constante transformação. É, principalmente, um “conhecimento adquirido”, um “haver”, um “capital” que está no princípio ou origem do encadeamento das ações e da maneira de se posicionar dos indivíduos em cada situação. O *habitus* acompanha a trajetória do indivíduo e sua essência é acumulada a cada nova experiência e a cada novo espaço de socialização que o indivíduo passa a conviver (BOURDIEU, 2003).

Assim, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (BOURDIEU, 2003, p. 67).

O *habitus*, na verdade, é um conjunto de disposições, as quais exprimem uma “maneira de ser”, “um estado habitual”, uma “predisposição” que poderá ou não se manifestar, com maior ou menor intensidade durante a assistência televisiva, dependendo das experiências desses adolescentes. Isso se pode verificar mais claramente a partir das visitas às casas de acolhimento. A partir da observação feita dos adolescentes nesses espaços, pude perceber que o grupo apresenta características e ações semelhantes, as quais possivelmente são produto de uma condição social específica, de histórias de vida, práticas e esquemas de

percepções semelhantes. Essas estruturas constitutivas do *habitus* poderão atuar, no caso desses jovens, especialmente em relação à escolha de programas e às apropriações que esses fazem do que consomem simbolicamente ou não e também pela forma como se posicionam em determinadas situações, de maneira a reafirmarem seu sentimento de pertença e de participação na sociedade.

Também estou pensando o *habitus* enquanto princípio gerador e estruturador de “competência cultural”, ou seja, como “matriz de percepções e de ações” que será acionada durante a aquisição de saberes e também nos usos que se faz desses (MARTÍN-BARBERO, 2003). Isso significa dizer, que esse *habitus*, além de ser produto da socialização, representa todo o capital simbólico, adquirido pelo indivíduo ao longo de sua trajetória de vida, que será operacionalizado através das memórias e das experiências desses adolescentes.

Dessa forma, as estruturas constitutivas do *habitus* (condição social, classe social, *stigma*, trajetória de vida...) poderão se fazer presentes no momento da recepção, especialmente no que diz respeito à escolha dos programas (os assistidos com maior frequência e àqueles que são preferidos pelos adolescentes), à seleção e rememoração dos discursos televisivos e às apropriações que os receptores fazem do conteúdo midiático. A maneira como os adolescentes se posicionam frente à determinada situação apresentada pela televisão, o porquê de gostarem mais de um personagem do que de outro (sobretudo quando o preferido é o vilão e não o bonzinho), a forma como relacionam as situações da ficção com as da realidade apontam para a presença de um *habitus* que também vai sendo reconfigurado nessa relação entre adolescente e televisão.

Além disso, a maneira como se portam no momento da assistência em grupo (a escolha dos lugares na sala onde está a televisão, se assistem sentados ou deitados, as meninas quase sempre muito próximas umas das outras, ou no caso das mães, com os filhos no colo ou no carrinho, até mesmo se assistência é acompanhada de alguma das refeições), como participam e se deixam envolver pelas situações da ficção (xingam, gritam, assistem à televisão no volume máximo, torcem pelos personagens, brigam ou brincam entre si, permanecem o tempo todo na sala ou passam o tempo circulando pela casa ou fazendo outras atividades paralelas à assistência), o tempo que dedicam à assistência e a forma como o grupo negocia os programas a serem assistidos e quais que integrarão o “zapping”, possivelmente

são condições também configuradas por esse mesmo *habitus*.

Tomar esse *habitus* como mediação significa dizer que entre a televisão e os adolescentes haverá um espaço de produção de significados que nos remete a uma cultura e a um modo de vida específico. A compreensão de uma interação mediada passará, portanto, pelo reconhecimento desse *habitus* enquanto matriz na formação de identidades sociais. Isso significará que as pré-disposições incorporadas, ainda na infância, estarão sendo atualizadas no contato com as outras realidades e modos de vida que a televisão apresenta através das suas imagens, bem como permitirão aos adolescentes estabelecerem parâmetros e critérios no momento da escolha dos conteúdos que mais lhe atraem.

A pesquisa realizada junto aos adolescentes revelou que esse *habitus* pode funcionar como base dinâmica e flexível, permitindo a esses jovens estabelecerem relações entre a sua rotina e a ficção, e de que é também a mediação entre o que se passa na produção e as práticas e rotinas dos adolescentes. Na verdade, esse *habitus*, enquanto mediação, poderá atuar como um facilitador do trânsito entre recepção e produção e, de todo modo, está intimamente ligado à cultura, que para Martín-Barbero (2003) é a mediação central do processo comunicacional.

Já na sociologia de Pierre Bourdieu (2002) é possível ter proposições da mediação comunicacional desse “sistema de disposições duráveis e transponíveis” que conformam o *habitus* desses adolescentes. O *habitus* é tomado por Bourdieu (2002), assim como por Jesús Martín-Barbero (2003), enquanto “matriz de percepções, de apreciações e ações”, o que significa que os gostos, as preferências, as interpretações e aprendizagens, bem como a maneira que os adolescentes interpretam as informações que recebem e a forma como se identificam com o que vêem na televisão passará por essa relação mediada.

2.3.3. A Mediação dos Grupos de Relações e Amizades

Os **grupos de relações e amizade** configuraram uma mediação significativa, pois a

convivência em grupo implica, por maior que seja a falta de afinidade, em uma troca de experiências e de saberes muito intensa, sobretudo, no que se refere à ressignificação dos conteúdos televisivos. Da mesma forma, a mediação dos grupos está intimamente ligada à questão interacional. Como no ítem dedicado “A Socialização na Recepção Televisiva Adolescente” a interação já foi trabalhada de maneira mais aprofundada, nesse momento pretendo recuperar alguns elementos apontados anteriormente.

Reiterando o que dizia anteriormente, a interação se coloca como movimento fundamental na socialização dos sujeitos. E nesse sentido, os adolescentes estarão se socializando tanto na interpelação geral dos produtos, quanto na relação que estabelecem com os seus grupos de relações e amizades a partir do conteúdo televisivo. E são exatamente essas relações que os adolescentes estabelecem a partir do produto que me interessam nessa mediação. Quando falo em grupos de relações e amizades, faço referência tanto ao grupo da instituição de acolhimento, como aos que os adolescentes têm contato na escola e no trabalho.

Os adolescentes que conformam o grupo de relações e amizades institucional, por se constituírem enquanto uma segunda família, assumem o lugar dessa instância durante o ritual televisivo. Passam a ser os “outros que contam” nos processos de interacionais, como mencionava anteriormente, já que os adolescentes estabelecem com esse grupo institucional laços de afetividades praticamente fraternos. Em meio a disputas e divergências (muito próprias da adolescência), os adolescentes acabam negociando a assistência televisiva e nesse sentido, as observações que fiz do momento da assistência televisiva, me deixam pistas para pensar que a questão de pertencimento a esse grupo estará passando pela assistência de determinados programas, como é o caso da adesão de grande parte das adolescentes ao fenômeno Rebelde.

As visitas às instituições de acolhimento e o acompanhamento das rotinas dos adolescentes, apontam para a centralidade que as interações com os grupos ocupam no cotidiano dos adolescentes. Nessas interações, há algo que lhes desperta talvez um maior interesse que a própria assistência: o ato de poder recontar as tramas, ou o que vêm na televisão, fazendo uso da sua cultura oral. O compartilhamento das experiências e das apropriações/aprendizagem que fazem a partir do conteúdo televisivo com o grupo de relações e amizades faz com que os adolescentes encontrem referenciais para fazerem

juulgamentos éticos das moralidades que a televisão faz circular. Como forma de pertencer a esses grupos, os adolescentes passam a, inclusive, assistir programas que não gostavam ou desconheciam quando moravam com suas famílias. E aqui também tenho pistas de que talvez essas interações que estabelecem com os grupos também estejam de alguma maneira contribuindo para a reconfiguração do *habitus* televisivo familiar. Isso porque, a televisão agenda a discussão desses grupos e nesse sentido, estar em contato com a diversidade de mundos oferecida pela televisão pode representar estar ou não integrado em uma cultura juvenil.

2.4. Mídia Televisiva

Nesse ítem dedicado à mídia televisiva, busco compreender algumas especificidades desse meio através das quais esse opera no sentido de promover a socialização dos indivíduos. Minha proposta nesse momento, portanto, não é aprofundar essas questões em si, mas trabalhar as particularidades que ajudam a compreender de alguma forma os movimentos dos receptores, especialmente, as possibilidades de socialização que esses encontram na relação que estabelecem com a televisão. Da mesma forma, será interessante pensar como esse fluxo socializador que chega para os adolescentes a partir da mídia, é conformado no espaço da produção, ou seja, de quais recursos a mídia televisiva se utiliza a fim de capturar e manter a atenção e o interesse desses jovens pelos produtos televisivos.

Nesse sentido a questão da oralidade, que foi tratada no ítem anterior, aqui também retorna para que eu possa compreender melhor aquilo que Ong denominou “oralidade secundária” e que Martín-Barbero (2002) de uma maneira instigante, chamou de “visualidade tecnológica” ou “novos regimes de visualidade”. Trago novamente a oralidade, sobretudo, porque me parece que em grande parte a socialização dos adolescentes depende da sintonia ou proximidade entre a oralidade presente no campo da recepção (na qual permanecem traços de uma oralidade primária) e essa visualidade que se conforma a partir do surgimento dos meios de comunicação e é alimentada tanto pelos diversos gêneros.

Essa oralidade secundária, de que fala Walter Ong é, na verdade, “tecida e organizada”, conforme Martín-Barbero (2002), tanto pelas gramáticas tecnoperceptivas do rádio e do cinema quanto pelas “novas visualidades” provenientes da televisão e é capaz de estimular a “vivacidade narrativa” e o “mundo oral dos receptores”. Ao recuperar e promover a reintegração cultural do mundo dos sons e das imagens, até então, relegado ao âmbito das emoções, a televisão, como outrora fez o cinema, produz o segundo momento de forte transformação do regime de visualidade. E isso representa, repensar as relações do “novo *sensorium*” com a televisão, ou seja, como a TV instaura e reconfigura a maneira dos indivíduos perceberem e se relacionarem com realidade social. Martín-Barbero (2002) observa que, em função da expansão das cidades e da densificação dos meios e das redes, se verifica um empobrecimento da experiência urbana, tendo em vista que os meios de comunicação, sobretudo a televisão, tendem a manter com maior frequência os sujeitos no espaço do lar. Ou seja, a televisão, como enfatiza o autor, passa a catalisar a experiência doméstica. E eu diria que esse movimento dos novos regimes de visualidade se estendem para além da experiência doméstica, recobrando todos os espaços, nos quais a televisão ou outro meio de comunicação estejam presentes. O que acontece na verdade, é que como por meio da televisão as pessoas não só ficam sabendo do que se passa no bairro, como também na cidade, no país e no mundo, a cidade não mais necessita de “corpos reunidos”, mas sim de “corpos interconectados” que, mesmo enclausurados dentro de suas casas, de seus ambientes de trabalho, dos bares, estão, de alguma forma, participando da dinâmica social.

Interessante pensar que, para as instituições de acolhimento, a televisão cumpre exatamente esse papel de concentrar a atenção dos adolescentes e, portanto, de mantê-los, de alguma forma, longe desse espaço das ruas, das cidades. Para essas instituições, esse movimento de empobrecimento da experiência urbana faz parte e caracteriza a vida institucional. E, conforme os dados empíricos, a televisão para esses adolescentes, mais do que para outros jovens dessa idade, se coloca, como experiência possível de contato com a realidade exterior à instituição. Eles sim, ao contrário da maioria das famílias que se fecham em seus lares ou outros espaços, em geral, por medo da violência, anseiam e esperam, durante toda a semana, por essa vivência nas cidades, que lhes é acessível em grande parte só pelas imagens televisivas.

Esse novo *sensorium*, na verdade, remete aos modos de percepção e de experiência social dos indivíduos, em função das gramáticas televisuais e é expandido de tal maneira, que esses passam a ter contato com aspectos da realidade que não lhes seriam acessíveis de outro modo. São novas formas de perceber, de se relacionar e experimentar a realidade social. E isso diz muito das novas maneiras de integrar a sociedade e dessa participar, ou seja, dos processos de socialização das novas gerações. A TV põe em circulação outros referenciais identitários e, portanto, reconfigura as interações com o outro. Nesse sentido, se é pela televisão, onde cada dia mais gente se conecta com a cidade onde vive, é interessante pensar que experiências são essas e a partir de quais gramáticas se processam. E esse novo “sensorium” corresponde, conforme Martín-Barbero (2002), tanto a uma acelerada fragmentação dos relatos como também à experiência do fluxo. Esse fluxo que, na realidade, se instala a partir do regime de visualidade põe em equivalência todos os discursos (informação, drama, publicidade, pornografia ou dados financeiros, etc), conectando a “estrutura reticular do mundo urbano” com o texto audiovisual (MARTÍN-BARBERO, 2002).

Para Martín-Barbero e Rey (2001), a televisão se coloca como a mídia que mais radicalmente desordenará a idéia e os limites do campo da cultura, sobretudo, em função da relação que estabelece com a realidade, transformando as percepções e noções de espaço e tempo. Nesse sentido, o **fluxo**, ao animar o ritmo e compor de uma maneira fragmentada a cena televisiva, atua sobre e, portanto, reconfigura as coordenadas do tempo. O *fluxo* é observado por Martín-Barbero e Rey (2001) enquanto *continuum* de imagens que não faz a distinção dos programas, e implica na dissolvência dos gêneros e na exaltação expressiva do efêmero e, sobretudo, no fim dos grandes relatos como consequência da equivalência de todos os discursos e da interpenetrabilidade dos gêneros. É com base no fluxo que, segundo os autores, o “efêmero” ou as imagens cada vez mais passageiras e instantâneas passam a ser a chave da produção e se tornam propostas de “gozo estético”. Portanto, tomar o fluxo como base da socialização significa, antes de mais nada, exaltar o “móvel e o difuso”, trabalhar sobre a ausência de clausura e da indeterminação temporal.

Isso porque o fluxo, como lembra o filósofo Wunenburger (2005), promove o encadeamento de todos os programas normalmente consumidos de maneira que, na tela, os referente passam a se suceder pela lei da “contigüidade”, sem deixar espaços brancos e

espaços-tempo de diferenciação entre uma imagem e outra. E, em meio a essa confusão de gêneros e hibridização dos programas as imagens, de certa forma, perdem sua identidade, já que remetem a “uma série de representações geralmente anônimas”.

No âmbito da recepção, eu já havia identificado a presença desse fluxo tanto durante a realização da pesquisa exploratória, a partir das fala dos adolescentes e também das observações que fiz junto a eles no espaço das instituições de acolhimento. O fluxo, em se tratando dos movimentos dos telespectadores no espaço da recepção, é conformado (como já havia dito no capítulo anterior) pelo *zapping*, ou seja, por essa mania dos receptores “de mudarem de canal a qualquer pretexto, na menor queda de ritmo ou de interesse do programa, pelas lógicas de produção que regem as emissoras televisivas e também pela regulação das rotinas institucionais. O *zapping*, na verdade, além de representar de todo modo uma tentativa criativa por parte dos receptores em responder aos produtos midiáticos, também acaba por constituir o fluxo, no caso dos adolescentes, a partir de uma **mescla de gêneros**, especialmente **ficcionais** (telenovelas, filmes e seriados). Dessa forma, em se tratando da recepção, o fluxo revela uma ação pulverizada da mídia que penetra nas relações sociais através de fragmentos Isso porque em cada gênero, está traduzido o “modo de viver e de sentir” dos receptores, suas demandas, desejos e frustrações. Uns representam mais, outros menos, mas a verdade é que cada receptor conhece e manifesta, durante a assistência, o gênero que mais lhe representa e que, portanto, alimenta sua maneira de ser, seu estilo e sua história de vida.

No entanto, por mais que possa parecer, esse fluxo não decorre apenas das “condições subjetivas da recepção”. Esse fluxo socializador tem seu início no espaço da produção, ou seja, nas especificidades estruturais dessa mídia televisiva. É possível dizer, nesse sentido, que tanto elementos próprios do ambiente televisivo, como também a forma pela qual as emissoras organizam e produzem inteligentemente um entrecruzamento de gêneros contribuem para a constituição de um “fluxo ininterrupto” que de alguma maneira é capaz de estimular aprendizagens e conseqüentemente, socializações de um modo específico. Como lembra Wunenburger (2005), esse fato do telespectador estar acostumado com essa facilidade de passar de “um registro para outro” está associado também, em grande parte, a uma certa propensão suscitada pela própria técnica do meio ou pelos “regimes de visualidades”, nos

termos de Martín-Barbero. Dessa forma, é importante pensar quais fatores ou propriedades desse meio que, quando reunidos, conformam e caracterizam esse fluxo socializador. Sobretudo, estou selecionando aqui elementos ou especificidades que conferem a televisão um jeito próprio e particular de socializar as novas gerações. Ou seja trabalhar questões como linguagem, ritmo, enquadramento e edição, as quais conformam a gramática socializadora televisiva, me permite refletir, na verdade, sobre as condições que esse meio coloca para seus receptores e, conseqüentemente, na relação de proximidade e afinidade para com a cultura juvenil.

A primeira questão a se pensar é a do **enquadramento**, a qual está intimamente ligada ao fato da televisão ser tomada como “tela pequena”. Tela pequena, conforme Arlindo Machado (1988), não remete ao tamanho da tela, mas sim às “condições de sua percepção”, ou seja, como a televisão é constituída por uma “malha reticulada”, para que os receptores possam capturar as imagens em sua totalidade, eles precisam manter um certo distanciamento. Além desse afastamento nos causar essa real impressão de diminuição da tela, o espaço televisivo também acaba por comportar pouca quantidade de informação. O que significa, que a linguagem televisiva é “metonímica”, no sentido em que “cada parte, detalhe, ou fragmento” tende a ser articulado para sugerir o todo sem, no entanto, que esse todo possa “jamais ser revelado de uma só vez”. Diante da impossibilidade de mostrar o todo, como o faz o cinema, a “tela pequena tende a priorizar o uso do primeiro plano (*close up*)” o qual, segundo Sodré (1984), acabou por se tornar regra geral do enquadramento televisivo.

Como há lugar para poucas figuras no vídeo, a televisão trabalha com o “detalhamento”. Ainda em se tratando de gêneros narrativos, o primeiro plano comanda o “recorte dos quadros”. “Isso não quer dizer que só existam primeiros planos na TV, mas que todos os planos tendem sempre para o recorte fragmentário e fechado cujo modelo é dado pelo primeiro plano” (MACHADO, 1988, p. 50). Em função disso, a televisão não só tende a limitar o número de personagens na tela, como focaliza, mais comumente, as cenas em espaços pequenos (especialmente em interiores), valorizando, “quase que por fatalidade” temas mais íntimos, propícios ao gênero ficcional. Assim, como lembra Sodré (1984), as ações possíveis serão, em geral, aquelas que exploram preferencialmente, a personalidade dos indivíduos”, ou seja, se centra mais nas questões psicológicas dos personagens, por exemplo,

do que nos cenários e nos grupos.

O uso do primeiro plano cria uma atmosfera de intimidade ou de familiaridade com o receptor. A “função de contato” ou “fática”, por se apoiar no caráter da instituição familiar, onde predominam relações “primárias do tipo cara a cara”, acaba por “simular um contato íntimo com o telespectador”. Nesse sentido, ao facilitar o exercício dos mecanismos de identificação e projeção, a mensagem televisiva chega até os adolescentes como algo “natural” e próximo. O objetivo é estabelecer “relações afetivas com o telespectador” e, por isso, ao contrário do cinema, a televisão vive mais do “cotidiano e da familiaridade” das imagens do que de uma visão onírica, de valores de “mistério, impenetrabilidade ou mesmo de charme excessivos” (SODRÉ, 1984, p.63).

O primeiro plano, na verdade, como lembra Wunemburger tem o mérito de instaurar um espaço “inédito de encontro” , exatamente por criar um clima de intimidade, em que o telespectador se permite estar muito próximo dos personagens e das situações que vê. O “close up” permite ao receptor crer que “aquele que fala para milhões de espectadores, se dirige, no final das contas apenas a ele” (WUNEMBURGER, 2005, p. 44). A distância entre o receptor e as ações que se desenvolvem na tela parecem cada vez menores, de modo que o receptor se sente, por vezes, como cúmplice ou testemunha de eventos com os quais não têm contato geralmente em seu cotidiano. O primeiro plano, conforme Wunemburger, habitua a consciência do indivíduo a perceber os outros de uma maneira intimista e familiar, já que torna muito próximo o que talvez de outro modo não poderia ser visto pelo olhar usual. E essa intimidade que se instala em função do uso do primeiro plano, do foco nos menores detalhes, transforma as maneiras de ver e de sentir dos sujeitos.

[...] o objeto filmado, sobretudo no caso das pessoas, vê-se captado de tal modo aproximado que se vê seu corpo, sua silhueta, seu rosto de maneira macroscópica. O recorte das formas não respeita mais as aparências naturais da percepção no espaço, mas fraciona o objeto, o destotaliza. A câmera mostra, então, o que não vemos nunca, pois percebemos quase sempre os seres a distância (WUNEMBURGER, 2005, p. 43).

Nesse sentido, posso perceber mais claramente o que eu falava, no ítem sobre a socialização no âmbito da recepção, sobre a seguridade que a socialização midiática confere aos sujeitos. Essa proximidade e esse caráter de intimidade, ou de familiaridade permite ao

indivíduo se sentir fazendo parte de um todo maior que é a sociedade. Ao se sentir próximo do outro, ele não só traz esse para as suas rotinas e experiências, como também participa igualmente, ainda que subjetivamente, das experiências vivenciadas por esse. E dessa forma, por vezes, acaba incorporando referenciais de identificação de maneira despercebida.

Essa proximidade ou familiaridade é facilitada pela relação de complementaridade que a televisão estabelece com o seu entorno. Em nenhum momento da assistência televisiva, como lembra Machado, o telespectador perde a certeza de que está em casa ou no lugar que usualmente participa da assistência televisiva. Durante todo o tempo da recepção, o entorno ou o espaço que circunda o aparelho televisivo permanece visível e suscitando interações e atividades paralelas à assistência. O que significa que o entorno acaba por intervir sobre a recepção e, inclusive distrair o espectador “para o que acontece fora do quadro”. E isso em nenhum momento se constitui como aspecto negativo, pelo contrário, essa dinâmica confere singularidades em termos de linguagem e ritmo ao espaço televisivo (MACHADO, 1988).

A televisão não exige que o receptor se prepare para a recepção ou venha a formalizar o momento da assistência. Diferentemente do cinema, a televisão dispensa a sala escura e o silêncio, eis que sua gramática está associada ao barulho e à dispersão. “Se não há a necessidade de o espectador imergir nas trevas (como no cinema) durante a operação de decodificação e, ao mesmo tempo, o campo simbólico da tela é reduzido o suficiente para que todo o espaço não significativo que circunda o aparelho receptor esteja presente, visível e ativo” (MACHADO, 1988, p. 51). O telespectador recebe a programação televisiva no espaço das suas rotinas, em meio as suas tarefas e rituais próprios da cotidianidade. A televisão se instala e deixa seus produtos circularem em “cenários naturais”, ou seja, que não são preparados nem reservados especificamente para a televisão. Ainda que ocupe um lugar sagrado nos lares, nas instituições, nos bares, etc.

O ritual de assistência televisiva não rompe com o ritmo e as ações que se desenrolam usualmente nos espaços institucionais. Os adolescentes conseguem articular a assistência com suas tarefas e ações outras. As meninas tanto permanecem na sala, durante as cenas que elas consideram mais importantes, quanto circulam pelos outros espaços da instituição, especialmente pela área de serviço, onde lavam suas roupas, no refeitório, onde preparam a janta e fazem as refeições e nos quartos. Aquelas que ficam na sala assumem a

responsabilidade de chamarem as demais, quando na televisão está sendo veiculado algo “imperdível”. Da mesma forma, a assistência é permeada por interações paralelas, fala-se sobre televisão, mas também de assuntos cotidianos: o momento de recepção televisiva é, assim como as refeições, o espaço de encontro e de trocas. É nesse momento que as adolescentes põem os assuntos em dia e se instituem como grupo.

No caso dos meninos a situação não é diferente, mas talvez eu possa dizer que é ainda mais dispersiva. Como no Albergue João Paulo II, o televisor fica no refeitório, a programação televisiva circula em meio a uma multiplicidade de ações e interações. É nesse espaço onde os meninos, além de fazerem suas refeições, fazem suas tarefas da escola, jogam, tocam violão, conversam e, até brigam. Então, o que é interessante pensar é que esse fluxo socializador não se constitui apenas dessa mescla que vem da mídia, mas, especialmente, da soma desses elementos midiáticos com as interações próprias do cotidiano. Na junção do midiático e do cotidiano, se conforma uma trama de múltiplos sentidos e percepções. Os demais espaços da instituição se colocam como extensões desse espaço da recepção televisiva, de maneira que mesmo aqueles adolescentes que não se encontram na peça onde está localizado o televisor, estarão não só falando sobre os produtos televisivos, como também estarão trazendo o produto de interações que foram estabelecidas em outros espaços de socialização. À situação televisiva somam-se situações vivenciadas na escola, na família, no trabalho ou na própria instituição. E essa dinâmica de negociação de sentidos só é possível porque a televisão se apropria desse ritmo cotidiano dos receptores, especialmente porque está focada nessas quebras de atenção e compenetração próprios da cultura juvenil.

[...] la televisión está colocada en nuestra casa y los mundos imaginarios que nos desvela fluyen directamente dentro y se mezclan con el flujo de la vida cotidiana, tanto que atenúan la separación entre las dos órdenes de realidad. Menos saturante y exclusivo, el disfrute televisivo no exige necesariamente que abandonemos otras actividades ou ocupaciones de la vida cotidiana y, en todo caso, crea las condiciones de un efecto péndulo y de transiciones más fluidas y continuas, menos marcadas y dolorosas, entre real e imaginario (BUONANNO, 1999, p. 54).

Mas o que eu quero dizer com isso é que a televisão tem uma linguagem própria que considera esse dinamismo do espaço da recepção. Como forma do telespectador não perder o “fio da meada”, a televisão foge de uma programação “linear, progressiva, com efeitos de

continuidade rigidamente amarrados”, e investe em uma de tipo “recorrente, circular”, de maneira a estar constantemente reiterando “idéias e sensações” a cada novo plano ou mudança de canal. Isso porque a televisão busca exatamente essa articulação com as ações cotidianas dos receptores. Objetiva se aproximar do “ritmo vivo e concreto do espectador”, repete imagens e investe na “transparência dessas”, de maneira a fazer com que a significação seja imediatamente apreendida pelo receptor, já que a “situação de recepção e a baixa definição da imagem não recomendam esforços de memória ou de perseverança” (SODRÉ, 1988, p.52). O ritmo, nesse sentido, deve evitar a saturação e concorrer para a “inteligibilidade” das imagens, a qual conforme Sodré (1988), depende da simplicidade do quadro, da familiaridade da apresentação e, sobretudo, da clareza das imagens.

Esse ritmo também é alimentado pela edição das imagens, ou seja, pelas montagens que se fazem tanto no espaço da produção como no da recepção. Dialogo com a Arlindo Machado para pensar em três montagens, no cruzamento das quais se conforma o fluxo socializador. A primeira diz respeito à montagem interna do programa (a sua estrutura que depende do tipo de gênero ao qual está de alguma maneira vinculado). A segunda está relacionada à “macroestrutura” da TV, a qual faz coexistir o programa “strictu senso” (telenovela, telejornal, programa de auditório, etc) com os intervalos comerciais (breaks), além de outras interrupções e da amarração necessária de cada capítulo ou unidade com sua continuidade no dia seguinte. E há também uma terceira, já desenvolvida no item dedicado à socialização no âmbito da recepção televisiva: a montagem que o próprio telespectador faz a partir do zapping. Essas três “grande estruturas” coexistem e se processam simultaneamente, de maneira que uma age sobre a outra e todas são interdependentes. A edição em TV segue, portanto um estilo verdadeiramente “pop”, que se conforma a partir de múltiplas colagens e fragmentos.

Ao optar pela estrutura “quebrada e solta” do folhetim, a televisão consegue despertar o interesse dos receptores exatamente pela “técnica do corte”, a qual consiste em interromper uma ação no momento máximo da sua tensão. No entanto, em meio a essa “macroestrutura” de colagens múltiplas, cada fragmento consegue obter relativa autonomia, o que significa que o ato de fruição pode começar “em qualquer ponto” e ser interrompido a qualquer momento, sem que isso afete fundamentalmente a “percepção do todo”. Especialmente em se tratando

das telenovelas, o receptor, mesmo que perca um ou mais capítulos, ainda assim consegue continuar acompanhando o desenrolar da trama pois, como lembra Machado (1988), as várias ações simultâneas não estão amarradas umas nas outras por nexos absolutos de casualidade.

Além da suas características técnicas, a televisão também faz uso de elementos subliminares de maneira a transformar, como bem observa Joan Férres (1998), os hábitos perceptivos dos telespectadores. Investe no movimento, o qual possui uma grande força para atrair o olhar humano. E quando Férres fala de movimento, ele pretende remeter tanto aos movimentos dos elementos dentro da tela quanto aos de câmera ou ainda aqueles que provêm da mudança constante de tela. Toda essa sensação de mobilidade, dinamismo e velocidade desperta uma multiplicidade de estímulos visuais e sonoros (as luzes, as formas, as cores, as músicas, etc.) e, portanto, tendem a provocar, na maioria das vezes, respostas mais “emotivas do que racionais”. E é exatamente por promover, de uma maneira muito particular, essa “reintegração cultural” do mundo dos sons e das imagens, que até então fora pouco valorizado ou relegado somente ao âmbito das expressões e emoções, que a televisão se alimenta, em grande parte, sobretudo as telenovelas, da “riqueza que advêm do mundo oral” dos receptores (MARTÍN-BARBERO, 2002).

2.4.1. Um Olhar Sobre o Fluxo Socializador

Desde o início da pesquisa exploratória, pude perceber não só a presença de um fluxo socializador no espaço da recepção, mas, principalmente uma constante alteração dos elementos que compunham esse fluxo. Claro está que o fluxo nunca será o mesmo, o que acontece é que no caso dos adolescentes a velocidade com que esse se alterava era muito intensa. Quando eu trato do fluxo, faço referência a mescla de programas que os adolescentes normalmente costumam assistir, a qual é conformada a partir da convergência de diversos fatores, entre os quais: a **regulação da instituição de acolhimento** (ao determinar as regras e rotinas institucionais, a instituição regula as dimensões tempo, espaço, atores e ações, configurando, mesmo que indiretamente, as dinâmicas de assistência televisiva), a

negociação e disputas entre os adolescentes no momento de organizarem o zapping, e também pelas **gramáticas próprias da produção televisiva** (características estruturais e a grade de programação determinada pelas emissoras televisivas). Dessa delimitação do fluxo, no âmbito da recepção, também serão determinantes a **mediação do *habitus* televisivo familiar** e as interações que os adolescentes estabelecem com os seus **grupos de relações e amizades**. O Fluxo aqui está sendo tomado enquanto resultado do “pacto” entre produção e recepção, cuja sintonia depende das especificidades do gênero ficcional (uso de matrizes culturais próprias do cotidiano dos adolescentes, da cultura oral, também presente nas culturas populares e juvenil e da legitimação e do tensionamento de um *habitus* televisivo familiar).

E até aí, poderia se imaginar uma certa facilidade em capturar esse fluxo, contudo a tarefa tinha um complicador: eu estava trabalhando com adolescentes e, portanto, com formas muito particulares de percepção e de sensibilidades. A minha maior inquietude era sempre a mesma: porque gostavam tanto da novela Floribela (Bandeirantes) ontem e, hoje, é como se partisse do zero, ou seja, ninguém mais lembra da Floribela porque agora só se fala em Rebelde na instituição, na escola, no trabalho, na rua, etc. E isso não era só com a Floribela, o fluxo vai sendo consideravelmente alterado na medida que o grupo também amadurece e sofre alterações na sua dinâmica interna. Além disso, o fluxo não deixa de seguir as lógicas próprias da mídia televisiva (as telenovelas e as séries acabam!) e também segue os movimentos de uma cultura juvenil globalizada. Como não gostar do fenômeno Rebelde? A moda e as tendências dessa cultura juvenil certamente também comandam o fluxo.

A proposta não é abandonar o fluxo, nem tampouco fazer uma análise aprofundada de produto, mas sim ter um olhar mais detido sobre esse fluxo, de maneira a perceber e analisar as apropriações e aprendizagens que se dão nesse processo. Ao promover essa aproximação entre o produto e os discursos dos adolescentes, se tornará mais fácil perceber como a experiência de vida desses adolescentes (sobretudo as situações e fatores que desencadearam a situação de abrigamento) se fazem presente no momento da recepção e, conseqüentemente oferecem bases para que os adolescentes estabeleçam paralelos entre a ficção e a vida real.

A idéia inicial foi a de fazer um recorte no fluxo e trabalhar com os dois programas mais assistidos nas instituições de acolhimento: *Rebelde* e *Malhação*. Inclusive, fiz uma assistência sistemática do *Rebelde*, por dois meses, para fazer uma análise desse produto a

partir da recepção. E ao fazer esse movimento, continuei percebendo a oscilação desse fluxo, tanto que na Casa-Lar Adventista, em função da regulação institucional das rotinas e regras, o grupo deixou de assistir o *Rebelde* e passou a ter mais contato com as telenovelas da Globo. Claro, isso não significa que terminou o interesse do grupo pela trama, mas sim que telenovelas como a *Malhação* e a *Cobras e Lagartos*, ambas da Globo, começaram a ganhar também espaço nas interações dos adolescentes. Diante dessas processualidades, permaneci assistindo o *Rebelde*, realizei entrevistas com as adolescentes sobre a telenovela e cheguei a sistematizar os dados que vinham da recepção.

No entanto, não mais trabalhei com a idéia de “recorte”, mas sim percebi que uma aproximação mais detida nesse fluxo me forneceria a base necessária para de algum forma estar pensando essa mescla de programas. Mesmo, antes de fazer, questões mais específicas do *Rebelde* às adolescentes, as apropriações sobre esse programa já apareciam em grande parte dos seus depoimentos. E como durante parte da pesquisa sistemática acompanhei a telenovela, bem como a *Malhação* (de maneira não tão sistemática), consegui perceber de maneira mais reflexiva as apropriações e aprendizagens que de fato estavam se dando nas interações que os adolescentes estabeleciam com a televisão. A partir disso, comecei a me ocupar dos elementos que se fazem presentes no processo de construção do fluxo, e também me voltei para as possibilidades de socialização a partir dessa diversidade de gêneros e programas consumidos. Isso porque, é em meio a essa diversidade que a televisão opera o seu programa de socialização e, portanto, esse fluxo, enquanto resultado dos pactos que se estabelecem entre recepção e produção, para o qual contribuem a oralidade, as matrizes culturais presentes no gênero ficcional e o *habitus* televisivo familiar, precisa ser compreendido em sua totalidade e dinamismo. Nesse ponto, parece estar a principal particularidade do processo de socialização midiaticizada, ou seja, a maneira como a televisão consegue auxiliar na formação das novas gerações, mobilizando elementos de ordem tão diversas (tanto da produção como da recepção) de maneira a atender exatamente a esse “metabolismo acelerado” das culturas juvenis, ou sua capacidade de dar conta de processos de fato móveis, flexíveis e instantâneos.

Como esse fluxo dá conta de uma diversidade móvel de programas assistidos pelos adolescentes, conseqüentemente abrange diferentes gêneros. Como não seria possível, no

tempo de realização da pesquisa trabalhar de maneira mais aprofundada com todos os gêneros televisivos que compõem a lista de programas dos adolescentes, optei, com base em reflexões teóricas e com o meu olhar voltado para o objeto/problema de pesquisa, por fazer um olhar mais cuidadoso para com o gênero ficcional, o qual assume maior espaço nas rotinas de assistência televisiva dos adolescentes.

2.4.2. O Gênero Ficcional

A noção de gênero vem sendo amplamente discutida nas últimas décadas: há quem considere a obra na sua individualidade e, portanto, o fim do gênero ou aqueles que apostam na dissolução das amarras impostas pela classificação. A partir dessas tendências é que Arlindo Machado (1999) coloca duas questões ou caminhos possíveis que considero de grande pertinência. O autor se questiona se estamos assistindo hoje, na verdade, ao fim dos gêneros ou se os conceitos de gênero que aí estão não mais dão conta dos fenômenos culturais que enfrentamos. Prefiro adotar, juntamente com o autor a segunda opção e pensar, como ele bem o faz, na necessidade de se recorrer a um “conceito mais flexível” de gênero ou “melhor adaptável” a esse mundo em rápida expansão. Flexível, porque, hoje, já não se pode querer encaixar ou categorizar cada enunciado, com a pretensão de com isso homogeneizá-los e, portanto, fazê-los seguir rígidas imposições de formato, linguagem e dinâmica. Melhor adaptar, ou estar atento para as especificidades de cada produto, reconhecendo suas tendências, seu público, suas motivações, pois isso implica na percepção de que não é tarefa fácil, nem tampouco conservadora a de agrupar elementos culturais.

A palavra gênero, conforme Machado (1999), vem do latim *genus/ generis*, que corresponde à família ou espécie. Embora em termos de origem não se vincule à palavra gene, em termos conceituais, Machado consegue estabelecer uma relação que me parece interessante entre o que faz o gênero, no meio semiótico, e o que faz o gene no seu meio biológico. O gene é tomado como “entidade replicante”, o que significa ser responsável pela transmissão às novas células, que estão sendo formadas, aquelas informações básicas as quais

garantirão a preservação de toda uma espécie. O mais incrível e paradoxal, como bem lembra Machado, é que se o gene é conservador, no sentido de preservação da espécie, ele é também responsável pela mutação dessa e, portanto, pela geração de novas formas ou subespécies.

Ao trazer essa discussão para o campo da cultura, Machado (1999) encontra em Dawkins o equivalente cultural do gene: o “meme”, que vem de “mímesis” (imitação). O que me parece revelador nessa perspectiva, ainda que Machado observe uma certa ausência de critérios na caracterização dos “memes” por parte de Dawkins, é a maneira como o gênero tem essa capacidade replicante (de produzir réplicas) ou subgêneros, bem como consegue articular essas réplicas exatamente por identificar suas semelhanças e proximidades. Então, os gêneros seriam categorias, grupos ou “esferas de intenção” fundamentalmente mutáveis e heterogêneos, “não apenas no sentido de que são diferentes entre si, mas também no sentido que cada enunciado poderá estar replicando muitos gêneros ao mesmo tempo” (MACHADO, 1999, p. 144). Mais do que rotular ou buscar generalizações, pensar e trabalhar com a noção de gênero me parece a maneira mais fácil de perceber as gramáticas e as lógicas estruturadoras de cada produto. E, além disso o gênero orienta a relação dos sujeitos com a televisão e, conseqüentemente, me permite compreender as apropriações que esses fazem a partir do produto televisivo.

Embora os telespectadores desconheçam a gramática dos gêneros, como lembra Martín-Barbero (2003), “são capazes de falá-lo”, pois são “nativos” e íntimos dessa linguagem, das suas artimanhas. “Qualquer telespectador sabe quando um texto/relato foi interrompido, conhece as formas possíveis de interpretá-lo, é capaz de resumi-lo, dar-lhe um título, comparar e classificar narrativas” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 314). O formato de cada gênero é composto por um conjunto de características, de dinâmicas, de estilos e de matrizes culturais que advêm da recepção que orientam a subjetividade dos telespectadores, tornando-os conhecedores das tramas, enredos, personagens, ritmos e códigos. A maneira particular com que cada gênero interpela e negocia o sentido das experiências cotidianas dos telespectadores é que facilita o trânsito entre produção e recepção.

Mediação entre a lógica do sistema de produção e as lógicas dos usos, o gênero pode ser tomado, nesse sentido, como uma questão de *competência cultural* (MARTÍN-BARBERO, 2003). Enquanto estratégia de comunicabilidade e de interação, o gênero

ficcional deixa suas marcas nos textos, de maneira que esses possam ser facilmente reconhecidos, se tornando familiares aos telespectadores. Mesmo que esses não saibam a fórmula técnica de cada gênero, pela assistência diária, acabam por reconhecer e dominar uma linguagem e um formato específico. Isso porque, entre produtores e receptores se estabelece um *pacto*, ou *contrato de leitura*, o qual permite a existência de um repertório de significados compartilhado, em comum. De maneira que o receptor sabe o que esperar de cada gênero, tanto que durante a assistência faz previsões de possíveis desfechos para as situações apresentadas, como se, de certa forma, se sentisse, em parte, co-autor ou co-produtor das telenovelas, dos seriados e filmes.

Compartilho também com Martín-Barbero (2003) a idéia de que são as regras próprias de cada gênero que compõem um determinado formato, no qual se ancora e encontra espaço o reconhecimento cultural dos receptores. Não enquanto fórmula fixa ou imutável, os gêneros têm uma dinâmica própria e flexível e embora sua essência permaneça no tempo, esse será passível de transformações e adaptações conforme a época e as particularidades culturais do país que o veicula. No caso dos adolescentes, penso que seja fundamental pensar, por exemplo, o gênero enquanto mediação dos processos de transferência (*identificação, projeção e inspiração*) que se estabelecem na relação entre os adolescentes e a televisão (LOPES et al, 2002).

Bem, mas se até aqui procurei compreender a gramática mais geral do gênero, nesse momento, preciso compreender o termo “ficção”, já que é basicamente o gênero ficcional que conforma o fluxo socializador midiático entre os adolescentes investigados. A palavra ficção vem do latim *fingere* e pode assumir, conforme Buonanno (1999), um triplo significado: modelar, imaginar e simular. Já na língua inglesa, “ficção” designa todas as obras de imaginação e fantasia, sendo, portanto, sinônimo de narrativa ou *story telling*. O termo, geralmente, tende a ser usado sob dois enfoques: no âmbito literário (novelas e contos) e no espaço midiático (produção de narrativa da televisão ou ficção televisiva). É por meio da ficção que a televisão “explica”, recorrendo amplamente a uma antiga tradição narrativa: a oralidade. Como já vinha falando anteriormente e também no item dedicado à socialização no âmbito da recepção, a oralidade, no caso dos adolescentes, se constitui enquanto um dos recursos mais atrativos que o gênero ficcional faz uso, para estar em sintonia com as

especificidades e demandas da cultura juvenil. Além da oralidade, a ficção é rica em outras potencialidades e recursos: ativa competências de identificação, dilata como nunca o trabalho de interpretação dos textos narrativos o qual, conforme Buonanno (1999), é uma experiência tanto intelectual como emocional.

Feito esse reconhecimento de certas peculiaridades da ficção com base em Buonanno (1999), me interessa pensar também as funções de que se ocupa no espaço televisivo. De acordo com a autora, as séries de TV cumprem três funções primordiais: “função fabuladora”, “familiarização com o mundo real” e “mantenimento da comunidade”. A fabulação remete exatamente a essa função que as séries exercem, de incessantemente contar histórias. Narrativas essas que tanto “nos falam” como “falam de nós”. “Nos falam” quando atendem as exigências e satisfazem o prazer dos telespectadores de “escutar” e de se deixarem levar pelas histórias e pelo mundo fantástico da ficção, “suspendendo a incredulidade” em favor do fluxo do relato “Hay siempre una gran sed de historias y las historias de la ficción televisiva continúan suscitando curiosidad e interés, continúan haciendo vibrar lazos emotivos, alimentando la conversación cotidiana” (BUONANNO, 1999, p. 62). Por outro lado, “falam de nós” quando “elegem, articulam e reelaboram” os temas que assumem maior centralidade na vida cotidiana e no mundo, como por exemplo, o bem e o mal, o amor e o ódio, a família, as amizades, os sonhos, as relações, a família, etc. “Nada menos que las experiencias centrales de la vida, que todo lo que es objeto de nuestras inversiones afectivas e valiosas más intensas y fuente de nuestros comportamientos emotivos más profundos” (BUONANNO, 1999, p. 63).

A segunda função que a “ficção” assume para si dá conta da “familiarização com o mundo social”, ou seja, as séries, conforme Buonanno (1999), trabalham no sentido de “preservar, construir e reconstruir um sentido comum” para a vida cotidiana. A ficção instala um substrato de crenças, um ponto de vista da comunidade, de maneira a incluir “respostas aos dilemas da existência”, os quais familiarizam os telespectadores com o mundo social. E, ao fazer isso, por vezes, alimentam um sentimento de segurança social, de crença, de participação na sociedade. Por isso, a ficção é tomada por Buonanno (1999) como a “narrativa do consenso” que, assim como no coro presente na tragédia grega, cumpre o seu papel de expressar “el punto de vista de la comunidad”, já que põe em voga e na ordem do dia aquilo que é mais “compartido, aprobado y, precisamente, consensual” (BUONANNO, 1999, p. 65).

E por último, a ficção cumpre sua função de “mantenimento da comunidade” ao se colocar como intérprete desse grupo, como lugar de regresso, expressão e reafirmação dos significados compartilhados. Mas nem por isso a ficção pode ser considerada portadora de uma visão dominante e manipuladora, pelo contrário: é um panorama heterogêneo, exatamente porque atende as mais diversificadas demandas tanto da produção quanto da recepção. A sua diferenciação advém sobretudo de fatores como: naturezas institucionais das cadeias produtivas, políticas produtivas, estratégias de posicionamento das cadeias e pluralidade das fórmulas e dos gêneros.

Essas três funções da ficção trazem pistas do porquê da televisão, hoje, estar se configurando como um agente socializador em potencial. Sobretudo porque, mesmo pertencendo ao universo da fantasia, das emoções e das histórias contadas ininterruptamente de maneira prazerosa e habitual, a ficção se coloca como “intérprete da comunidade”, ou seja, facilita tanto o trânsito entre real e imaginário, como trabalha com valores morais e princípios, com padrões e regras sociais, de uma maneira lúdica e pedagógica. Aparentemente, contam-se historinhas, mas, como bem se sabe, por de trás de toda fábula ou conto de fadas, há uma moral da história. “[...] lugar del regreso, expresión y reafirmación de los significados compartidos”, a ficção, no caso da minha pesquisa, estará encaminhando e canalizando, por meio das suas gramáticas, referenciais socializadores. Portanto, ao contrário da definição apresentada por Buonanno (1999), penso que, se a ficção está associada à socialização, na perspectiva que venho desenvolvendo ao longo desse trabalho, não estará modelando, no sentido funcionalista do termo, nem tampouco estará centrada na simulação. Faço a opção, com base no meu objeto empírico, por ficar com o terceiro significado: a imaginação. Sobretudo, como ao dar asas a essa imaginação, os adolescentes conhecem ao outro, a si mesmos e à realidade social como um todo.

Milly Buonanno (1999), a fim de pensar o *status* que o mundo da ficção assume em relação ao mundo da vida cotidiana, toma um fragmento do filme *Don Quixote*, de Orson Welles, como síntese do que Alfred Schutz outrora definira como “o problema da realidade”. Nesse trecho, o “fidalgão” assim como as crianças que se encontravam no cinema, por não distinguir a realidade da ficção, acaba por destruir a tela grande com sua espada e, conseqüentemente, não só interrompe o filme como gera indignação por parte do público. A

cena, tensionada a partir da fenomenologia de Alfred Schutz, especialmente em seu ensaio sobre as estratificações do mundo da vida, ajuda Buonanno (1999) a pensar sobretudo no papel “proeminente” que a televisão e as séries televisivas têm assumido na construção dos imaginários coletivos.

Na verdade, em Schutz, a autora encontra pistas para refletir sobre a coexistência de realidades múltiplas, sobre as quais se distribuem nossa experiência vivida. Paralelos ao mundo da vida cotidiana, figuram outros, como o da religião, da arte, dos sonhos e da ficção. Todos esses assumem o *status* de mundo simbólico, já que cada um possui uma coerência interna própria, bem como um estilo cognitivo específico que o diferencia dos demais. No entanto, conforme Buonanno (1999), para Schutz cada um desses mundos é real somente até que se possa prestar atenção nele, até enquanto estivermos submersos nele, se desvanecendo, portanto, assim que “fechamos o livro” ou “quando cai a tela”. Isso significa que, no modelo schutziano, essa pluralidade de mundos é reciprocamente “incomunicável e incomensurável”. E nessa parte, Buonanno avança na teoria com sua proposta de que há, inclusive, espaços de enfrentamento, superposição e de cruzamento entre ficção e vida cotidiana.

Para a autora, o imaginário não é real só durante o espaço em que nele nos encontramos imersos, mas também na medida que é capaz de atravessar e, por vezes, modificar a nossa própria vida. A ficção é real, em termos de “realismo emocional” e simbólico, que não se ocupa da restituição fiel da realidade, senão que abre “el horizonte de las experiencias a esferas de elaboración, identificación y proyección fantástica que ya forman parte de la vida cotidiana y que por eso mismo, son trozos significativos y activadores de efectos de la realidad” (BUONANNO, 1999, p. 60).

Trago essa relação, trabalhada por Buonanno, entre o mundo da ficção e o da vida cotidiana, porque ela aparece como crucial tanto durante a pesquisa exploratória quanto na sistemática. E, sobretudo, porque me parece que a socialização midiaticizada se processa exatamente nesse trânsito invisível que se estabelece entre esses dois mundos. Diferentemente de *Don Quixote*, os adolescentes, na grande maioria dos casos, conseguem estabelecer diferenças entre o que é da televisão e o que é próprio das suas vidas e, ao fazerem esse movimento, apontam aquelas separações que consideram mais marcantes. Mas o que é interessante é que, embora façam esse reconhecimento, não só se deixam levar por esse

mundo da imaginação, como transferem, ainda que despercebidamente, elementos desse mundo fantástico para o seu cotidiano. Ou seja, a ficção ou aquilo que mostra a novela não está tão estanque, como apressadamente possa parecer, do que é experimentado cotidianamente. Desligada a televisão, permanecem fragmentos das narrativas apresentadas, circulando por outros espaços de socialização. E, por vezes, os adolescentes se pegam, ainda que com o televisor desligado, pensando ou viajando por esse mundo fantástico que a televisão institui e alimenta diariamente. Ou seja, por mais que esses adolescentes não venham a resolver os seus conflitos exatamente da mesma maneira que um determinado personagem, ainda assim as suas decisões e uma gama de possíveis alternativas poderão ter como base o “processo e o modelo de decisão oferecido”.

Nesse ponto, a intimidade e a familiaridade com o gênero ficcional permitem que os adolescentes sintam-se tão próximos das tramas e dos personagens, de maneira que o trânsito entre realidade e ficção, ainda que como lembra Buonanno nem sempre seja indolor, se torna mais facilitado. A competência dos adolescentes para com o gênero ficcional, na maioria das vezes, faz com que no lugar do nome do personagem, eles lembram primeiro o nome do ator.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Cada vez que releio o meu arquivo (diário de campo) é como se eu pudesse voltar ao início da pesquisa exploratória, quando comecei a visitar as instituições de acolhimento para explicar o meu trabalho aos coordenadores e estabelecer o primeiro contato com os adolescentes. E, nesse ponto, encontrei o primeiro desafio: esclarecer a importância da pesquisa às instituições e, principalmente, explicar os meus objetivos aos adolescentes. Agora, de certa forma, faço o movimento contrário, tentando explicitar os percursos que foram percorridos, as decisões tomadas e os problemas encontrados para desenvolver a pesquisa.

Se a metodologia, conforme Wright Mills (1965), é o estudo dos métodos, os quais permitem aos pesquisadores mostrarem à sociedade o que de fato estão fazendo quando trabalham em suas pesquisas, mesmo sabendo que é uma tarefa complicada explicitar todas as experiências de campo e os movimentos entre teoria e prática, tentarei expor, justificar e refletir sobre as decisões metodológicas tomadas, de maneira a atender os requerimentos da pesquisa.

A primeira escolha, pelo tipo de pesquisa a ser desenvolvida, se deu antes mesmo de conhecer o campo propriamente dito. A opção pelo desenvolvimento de uma **pesquisa de cunho qualitativo** se justifica especialmente pela busca de uma compreensão aprofundada de uma determinada realidade, de forma a perceber suas especificidades, nuances e singularidades. Essa escolha representou o início de uma pesquisa comprometida com a construção de um objeto, o papel socializador da televisão em casas de acolhimento, o qual não existia por si mesmo, não estava pronto em nenhum lugar, pelo contrário, foi sendo construído na relação entre construção de um ponto de vista teórico e de pistas advindas do empírico, através de movimentos exploratórios. Envolvimento com o objeto estudado, criatividade metodológica (sobretudo no que se refere às estratégias utilizadas para estabelecer relação de confiança com os adolescentes e garantir a captação dos dados requeridos pelo problema/objeto), determinação de ir a campo tendo consciência da complexidade da realidade a ser pesquisada e das histórias de vida e dos casos que passaria a ter contato são também fatores que motivaram minha opção. A escolha pelo método qualitativo está também na necessidade de ter contato sistemático com a rotina dos atores sociais a serem pesquisados, de fazer parte do momento que eles reservam à assistência televisiva e de observar como os elementos de cunho social e até psicológicos próprios dos

grupos de adolescentes vão sendo articulados aos de caráter midiático.

Nesse sentido, tomei como base a perspectiva qualitativa por compreender a pesquisa enquanto “processo” de indagação e exploração de um objeto, o qual vai sendo construído a partir do tensionamento entre teoria e objeto empírico e também de sucessivas interpretações. “es un proceso de indagación de un objeto al cual el investigador accede a través de interpretaciones sucesivas con la ayuda de instrumentos y técnicas, que le permiten involucrarse con el objeto para interpretarlo de la forma más integral posible”. (OROZCO GÓMEZ, 2000, p. 83).

3.1. A Pesquisa Exploratória

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo veio acompanhada da escolha por sua realização, no campo empírico, em duas etapas: pesquisa exploratória e pesquisa sistemática. A primeira delas foi realizada através de visitas a quatro instituições de acolhimento de Porto Alegre (Lar Nazaré, Lar São José, Albergue João Paulo II e Casa-Lar Adventista), no período de julho a novembro de 2005. Tendo em vista que a pesquisa exploratória implica em fazer um movimento de aproximação à *concretude* do objeto empírico, buscando traçar os contornos e perceber as especificidades desse (BONIN, 2006), realizei 25 visitas às instituições, nas quais foi possível obter pistas e dados que serviram de base às reconfigurações do problema de pesquisa. Participaram da pesquisa exploratória 23 adolescentes: seis meninas do Lar de Nazaré, quatro meninas da Casa-Lar Adventista, quatro meninos do Abrigo João Paulo II e nove meninas do Lar de São José.

A pesquisa exploratória, além de permitir o estabelecimento de uma relação de confiança com os adolescentes e com as instituições que os acolhem, me permitiu fazer as primeiras escolhas de estratégias metodológicas e também tensionar os conceitos teóricos para compreender o objeto empírico concreto. Nesse sentido, esse primeiro movimento de incursão no campo, me revelou pontos a serem desenvolvidos ou aprofundados na etapa sistemática, bem como norteou a escolha das casas que permanecerão sendo observadas. Entendo a pesquisa exploratória como sendo a primeira oportunidade de contato e de convivência com o objeto de pesquisa, portanto, ela permite dar corpo e alicerçar as bases de um esquema em estágio genérico ou ainda abstrato. Isso significa que a pesquisa exploratória coloca o pesquisador em contato com um real concreto, com as armadilhas da subjetividade e,

nesse sentido, vai possibilitando repensar as maneiras de que se dispõe para lidar com as situações que não foram previstas enquanto o contato com o objeto estava em fase de idealizações.

Como a formação, “para o procedimento etnográfico passa primeiro pela observação”, optei enquanto método de investigação, já desde a pesquisa exploratória, pela observação etnográfica participante (WINKIN, 1998). É importante ressaltar aqui a que tipo de participação faço referência. Posso dizer que acompanhei de perto a rotina das instituições de acolhimento, em alguns casos, as visitas eram feitas praticamente uma vez por semana, sem ter como objetivo a realização de entrevistas pois, na maioria dos encontros, busquei somente o estabelecimento de uma relação de confiança com os adolescentes e a coleta de pistas do objeto empírico.

No entanto, para isso não foi preciso desempenhar, como diz Yves Winkin (1998), um papel na instituição, ou seja, não me coloquei no lugar desses adolescentes, bem como não desempenhei as tarefas e atividades de rotina dos grupos. Compreendo a participação como uma integração, que também implica em distanciamento, com o lugar e os sujeitos pesquisados, de forma a “viver no ritmo” das instituições. Compreender como a instituição se estrutura, quais são suas rotinas, particularmente as de recepção televisiva como os adolescentes participam dessas, a forma pela qual esses se relacionam com o grupo e as características e personalidade de cada um são fatores que também podem caracterizar uma observação participante. Como argumenta o autor, “Não é porque você está fazendo um estudo sobre a vida social de um bar que você tem que ser garçom de bar. É preciso simplesmente estar ali, viver no ritmo do bar” (WINKIN, 1998, p. 140).

Feitas essas primeiras escolhas foi chegado o momento de selecionar as instituições que comporiam o universo a ser pesquisado. Dessa forma, atendendo às especificidades do meu objeto, busquei selecionar as casas de acolhimento a partir da sua diversidade. Isso significa que não estava procurando regularidades, mas sim elementos que diferenciassem uma casa da outra e que, portanto, revelassem a singularidade de cada espaço e sua particular implicação no processo de socialização televisiva de maneira que, mesmo não tendo pesquisado todas as instituições de acolhimento de Porto Alegre, com base nessa diversidade, ou seja, nas nuances e nas particularidades de cada espaço, foi possível ter uma amostra representativa de um universo maior. Além da diversidade, critério fundamental e organizador da pesquisa, outros fatores também começaram a pesar nessa seleção. As instituições deveriam ser lugares que me permitissem, como diz Winkin (1998), um “ir e vir” e, portanto, voltar quantas vezes fosse necessário para colher novas informações. A pesquisa precisaria ser

acolhida pela instituição e, sobretudo pelos adolescentes. Essa aceitação facilita a circulação pelo espaço da instituição, ou seja, permite ao pesquisador ter “trânsito livre”, estar tanto na sala onde está a televisão como também conhecer os quartos e, conseqüentemente, estar “familiarizado”⁴⁵ com o espaço da recepção, o que é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. “Lugares confortáveis”, nos quais se possa estar à vontade para circular e também para voltar quantas vezes for necessário é o que eu buscava também já nesse primeiro contato. Claro que as primeiras impressões nem sempre são definitivas. Há lugares que surpreendem depois da segunda visita e acabam por se revelar espaços importantes de observação e, há outros, em que, em um primeiro momento, parecem se encaixar perfeitamente aos objetivos da pesquisa, mas com o tempo se revelam não tão “aconchegantes” e receptivos.

Na elaboração inicial do projeto, eu fazia idéia da existência de instituições de acolhimento em Porto Alegre, mas não tinha noção de quantas eram e não sabia exatamente o que fazer para ter contato com elas. Paralelo à uma pesquisa na Internet, comecei a fazer contato com a *Fundação de Assistência Social à Criança e ao Adolescente* (FASC), órgão municipal responsável pela coordenação e manutenção das instituições de acolhimento. Na minha primeira visita à instituição, me foi passada uma lista com as instituições conveniadas ao órgão. No entanto, os responsáveis pelo setor de abrigamento não me forneceram os nomes e os contatos das instituições governamentais pois, segundo eles, para isso seria necessário o encaminhando do projeto à comissão de ética da Fundação. Comecei a fazer contato com as conveniadas e, em seguida, encaminhei o projeto para a avaliação da coordenação da Fundação, para que pudesse também desenvolver o trabalho junto às instituições da Prefeitura. Como não recebi retorno e as visitas às conveniadas já conformavam uma agenda de atividades praticamente diárias, acabei optando por não trabalhar com as governamentais na pesquisa exploratória, tendo em vista que eu já possuía um universo amplo e diversificado de instituições.

Na lista fornecida pela FASC, havia sete instituições, sendo que quatro dessas (Aldeias Infantis SOS, Albergue João Paulo II, casas-lares adventistas e evangélicas) possuíam mais de uma unidade. As Aldeias Infantis possuem em média 10 casas, o Albergue João Paulo II possui três, os adventistas têm três casas-lares e os evangélicos duas. A primeira instituição que estabeleci contato telefônico não atendeu aos objetivos da pesquisa, pelo fato de atender crianças e não adolescentes. A segunda instituição, pertencente à igreja evangélica “Ação Social de Fé” não integrou o universo da pesquisa exploratória, primeiro por uma questão de

⁴⁵ Familiarizar, como lembra Da Matta, sem a pretensão de conhecer tudo o que está em minha volta, para não assumir o risco de cair no senso comum.

acessibilidade, as duas casas eram bem afastadas do lugar onde morava, segundo, porque a liberação da coordenação para o desenvolvimento da pesquisa foi demorada e, terceiro, porque, no primeiro encontro com os responsáveis pelas casas-lares, pude perceber que a presença marcante da religião dificultaria o contato com os adolescentes. Depois desse contato inicial, o universo da pesquisa exploratória ficou inicialmente constituído pelas seguintes instituições: Albergue João Paulo II, Casas-lares adventista, Aldeias Infantis SOS, Lar Nazaré e Lar São José.

A visita às Aldeias Infantis foi a minha primeira ida a campo. Embora estivesse satisfeita com o número de casas e a diversidade dessas, acabei não dando prosseguimento ao trabalho nesse local. Primeiro, porque o acesso aos adolescentes era complicado. Tendo em vista que a instituição congrega dez casas, em cada qual há uma mãe-social responsável por um grupo de até oito adolescentes, cada visita dependeria de uma dupla autorização: da instituição e da mãe-social. Segundo, por uma escolha equivocada de estratégia metodológica. Como essa foi a primeira instituição a ser visitada, tinha em mente começar as entrevistas com os jovens já no primeiro encontro o que, além de causar estranhamento e timidez por parte dos adolescentes, dificultou tanto a obtenção de informações como a realização de visitas posteriores.

Outro fator que dificultou o desenvolvimento do trabalho com os adolescentes das Aldeias Infantis foi o fato de eu ter me reunido com as mães-sociais para explicar a pesquisa e não com os adolescentes. Logo, quando cheguei para a primeira visita, pude perceber que os jovens, além de não compreenderem exatamente o motivo das entrevistas, não participavam dessas de maneira espontânea e, portanto, não se sentiam à vontade para falarem das suas experiências. Somente após a minha primeira visita ao Lar Nazaré é que, alertada pela assistente social da instituição, pude perceber que a coordenação somente autoriza ou formaliza a realização do trabalho no espaço, mas é aos adolescentes que cabe a escolha de participar ou não da pesquisa. A partir dessa experiência, em todas as casas que visitei posteriormente, tive a preocupação de reunir os adolescentes a fim de explicar a pesquisa e, então, convidá-los a participar. Aqueles que, por motivo de horário ou timidez, não desejaram participar, foram respeitados.

Nas demais instituições que possuíam mais de uma unidade (Albergue João Paulo II e casa-lar adventista) acabei ficando, por questões de acessibilidade ou de idade, com apenas uma casa de cada. Na verdade acabei compondo uma amostra inicial de pesquisa em termos de números de adolescentes e, principalmente, de diversidade de situações de acolhimento e de estruturação das instituições. O Albergue João Paulo II me interessou pela questão de

gênero (acolhe apenas meninos) e também pelos motivos do abrigo (vivência nas ruas e uso de drogas, além da negligência familiar). O Lar São José pelo fato de acolher somente meninas, sendo que parte dessas são gestantes ou moram com o filho recém-nascido na casa. A Casa-Lar Adventista por funcionar em um sistema totalmente diferente das demais: possui uma mãe e um pai social e os filhos acolhidos convivem com os biológicos. E, por fim, o Lar Nazaré pela excelente acolhida, por parte tanto da instituição como da assistente social⁴⁶ e também por abrigar somente meninas que conviviam praticamente no mesmo espaço de uma casa de formação de freiras.

Mesmo tendo em mente que o conceito de adolescência compreende tanto mais questões culturais e psicológicas do que etárias, senti necessidade de estabelecer uma faixa de idade para trabalhar, pois algumas instituições acolhem crianças e adolescentes. Desse modo, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual reconhece como adolescentes aqueles que estiverem na faixa dos 12 aos 18 anos⁴⁷, acabei tomando essa definição como parâmetro operativo, claro que de forma flexível, na primeira seleção aplicada aos grupos que, nem sempre, eram pequenos.

O primeiro contato é sem dúvida uma grande surpresa, nem sempre agradável. Nas primeiras visitas, deparei-me com a frustração e com a desconstrução das idealizações ou imaginações prévias: o pode “ser que seja assim” ou o “não tem como ser diferente” vai sendo reformulado e a realidade começa a apontar pistas que nem sempre vão ao encontro da primeira versão do problema de pesquisa. Começam os tensionamentos: teóricos e pessoais. A realidade traz consigo o peso da subjetividade e da emoção que, eu até poderia imaginar enquanto estava desenvolvendo uma metodologia, mas quando pisei pela primeira vez em cada instituição de acolhimento, percebi que o primeiro grande desafio estava na conquista dos adolescentes, ou melhor, na oportunidade de ganhar espaço na rotina deles, ao ponto, de conhecer realidades completamente diferentes da minha e, o que é mais difícil, extremamente dolorosas.

Dois grandes riscos nesse primeiro momento se colocavam: cair em assistencialismos e também, como lembra Winkin (1998), não se sentir bem consigo mesmo, por estar, de certa forma, invadindo vidas que nem sempre estão abertas, sobretudo, quando a pesquisa envolve a rememoração de um passado muitas vezes doloroso. No início, a sensação de estar quebrando a rotina da casa ou de estar incomodando e chateando os adolescentes (pois afinal

⁴⁶ Essa foi a instituição que mais incentivou a realização da pesquisa exploratória no seu espaço, por reconhecer a importância da televisão na vida das adolescentes.

⁴⁷ Dados obtido em Silva (2004).

de contas, as visitas eram feitas no tempo livre deles) esteve muito presente. Contudo, a forma carinhosa pela qual passei a ser recebida nas casas pelos adolescentes, especialmente quando o intervalo entre duas visitas é maior do que duas semanas, e a vontade que demonstram em contar suas experiências ou de me mostrarem coisas novas que ganham, aos poucos, foram quebrando esse estranhamento e melhorando minha inserção nestes universos

Essa relação de confiança também foi sendo construída com base na sinceridade e na transparência. Desde o princípio, busquei ser muito clara quanto aos objetivos e métodos de pesquisa. Tanto a coordenação das instituições como, principalmente, os adolescentes autorizaram a realização da pesquisa. A cumplicidade e o respeito para com as culturas e lugares tão diferentes dos quais o pesquisador está acostumado a conviver vão se tornando as chaves para adentrar no cotidiano dos “informantes”, em seus espaços e em suas histórias de vida. “Negociar os estatutos e não enganar os membros do lugar”, alerta Winkin (1998) é ao mesmo tempo um problema metodológico e um problema deontológico: “Não se brinca com as pessoas. Ponto final” (WINKIN, 1998, p. 140). A ética na pesquisa passa pela questão do respeito e pela compreensão de que se está envolvido, a todo momento, em uma troca. Trocam-se saberes, histórias de vida, experiências e gestos. A cada nova visita, havia e há um questionamento que para mim é fundamental e motivador: qual a contribuição da minha pesquisa para esses adolescentes?

Eis, portanto, os saberes que conformam a etnografia, segundo Winkin (1998): “saber ver”, “saber estar com” e “saber escrever”. Saber ver, mesmo quando aparentemente a observação não mostra nada. Esse ver, que foi fundamental na construção do meu arquivo de campo, me permitiu perceber o que uma entrevista não mostra. O silêncio desse “ver”, por vezes, me colocou em situação de quase invisibilidade: podia observar, sem tecer comentários, buscando perceber movimentos, reações e expressões. Da mesma forma, “saber estar com” me remete à relação que falava anteriormente, de respeito e transparência, com os adolescentes. “Estar com” é também responder e-mails, conversar pelo telefone, ou seja, retribuir, de certa forma, a atenção que dispensam a mim quando vou visitá-los. E, por fim, “saber escrever” todas essas experiências, com linguagem clara e acessível a todos aqueles que tenham interesse pelo trabalho que estou desenvolvendo, como também propõe Mills. E nesse sentido, eu penso que a ética e a responsabilidade com a pesquisa e, sobretudo, com aqueles que com ela contribuem fundamentalmente, passa necessariamente por uma espécie de doação por parte do pesquisador, não no sentido assistencialista, nem tampouco de “troca de favores”. Falo de doação, porque nas realidades pesquisadas há, antes de mais nada, adolescentes com os quais convivi durante quase dois anos e que, por conta, desse tempo,

estabeleceram confiança, a ponto de se sentirem seguros para contarem segredos íntimos e dolorosos. O estabelecimento de um vínculo de seguridade e confiança exigiu tempo, mas sobretudo, a compreensão de que pesquisa tem o seu tempo e, principalmente, o tempo dos sujeitos e das realidades pesquisadas difere por vezes, na minha opinião, do tempo do pesquisador. A pesquisa, por mais que se constitua enquanto trabalho sério, como por vezes coloquei para os grupos, nada impede que essa também seja um passatempo prazeroso e divertido, marcado por trocas de experiências e de afetividade, como bem ilustra os e-mails que recebi de algumas adolescentes:

Oi fe tudo bem? estou com muita saudade, obrigada por vir na minha formatura! Hoje vc vai vir aqui em casa e eu não vou estar pois vou para casa da minha mãe mais d qualquer forma bjs e um bom final de semana (13/01/2006).

vc esta bem eu fiquei sabendo do seu problema nós do lar estamos com saudade de vc que dia vc vai aparecer vc vai ir vê a [...] no dia do aniversário dela sabado vai te festa bjs te adoro muito bjs (13/10/2006).

oi tb com vc estamos com saudade de vc quando vc me ver não vai me reconhecer estou diferente [...]. um beijo te adoro muito eu acho que em dezembro eu vou embora. Vou fazer minha casa e depois que estiver pronta quero que vc va me visitar e mais um bj (06/11/2006).

Oi Fe Se o mundo te oferecer sonho: sonhe!
Se o mundo te oferecer sorriso: sorria!
Porque há no céu alguén q ti guia e na terra alguen que te ama: eu
Um beijo do tua amiga [...] e até amanha bjs (08/12/2005)

As três competências apresentadas por Winkin (1998), também me permitem construir o que Wright Mills (1965), chama de “artesanato intelectual”. Ou seja, a pesquisa enquanto artesanato é produto de uma mescla criativa entre experiências acadêmicas e de campo com as de caráter pessoal. “Sejamos um bom artesão”, convida Mills (1965), evitando normas rígidas e métodos descolados da realidade pesquisada. A pesquisa é um “processo” de criação, de experimentação, de acerto e erro. Para isso, sugere Mills (1965), é preciso desenvolver a imaginação, especialmente no que se refere às estratégias metodológicas, e ter em mente que cada homem é seu próprio metodologista e seu próprio técnico. Assim, será possível perceber que, na verdade, se está “construindo um pequeno mundo”, nas palavras de Mills (1965), muito particular, o qual se assemelha a um grande quebra-cabeça, no qual cada peça tem seu lugar e vai sendo encaixada de maneira sistemática e organizada. A pesquisa é, portanto, um processo de constantes encadeamentos, no qual cada elemento novo representa reflexão e volta ao campo.

Estamos procurando construir um pequeno mundo encerrando todos os elementos-chaves que participam do trabalho a ser executado, colocar cada um deles em seu lugar, de modo sistemático, reajustar continuamente essa estrutura em relação aos fatos que ocorrem em cada uma de suas partes. Viver simplesmente nesse mundo construído é saber o que é necessário: idéias, fatos, idéias, números, idéias (MILLS, 1965, p. 239).

O trabalho de campo também pode ser pensado, como define Roberto Da Matta (1987), enquanto “ritual de passagem”, pois quando o pesquisador deixa o universo que lhe é familiar e passa a conviver, mesmo que não diariamente, com realidades diferentes da sua, ele estará descobrindo novas formas de se relacionar com o social. Ou seja, cada vez que vou visitar uma instituição de acolhimento, eu passo a conviver com outras regras e situações com as quais não convivo normalmente. Mesmo que pareça irônico ou uma coincidência, em função da problemática da minha pesquisa, eu também estou me socializando, pois no campo tenho contato com outros referenciais, bem como passo a perceber a realidade sob um outro enfoque.

E essa realidade é dinâmica e, ao contrário do que se possa imaginar, as questões emocionais estão muito presentes e, com base nesta pesquisa exploratória, comecei a perceber como é difícil não se abater ou não se envolver com as histórias e situações, com as quais o pesquisador passa a ter contato. Nesse sentido, compartilho da observação de Da Matta (1987), de que a pesquisa implica em paradoxos, sobretudo, quando se sabe que é preciso observar “tranqüila e friamente um panorama humano” sem, no entanto, se envolver ou se relacionar com esse. Mas como é possível manter “essa neutralidade ideal, que teoricamente nos permitiria “ver” todas as situações de todos os ângulos, se estamos tratando de fatos e de pessoas que acabam por nos envolver nos seus dramas, projetos e fantasias?” (DA MATTA, 1987, p. 153).

Como não se envolver emocionalmente com histórias de violência (estupro, espancamento), negligência, abandono, gestações e doações de filhos indesejados e sonhos não realizados? Creio que a resposta para essa questão é complicada, mas me parece haver formas de contorná-la. Penso a pesquisa, sobretudo a observação de campo, enquanto processo marcado por “Idas e Voltas”, não só no sentido do tensionamento da teoria a partir da realidade do campo, mas também no que se refere ao envolvimento com a realidade que esse apresenta.

O pesquisador poderá até se sentir envolvido emocionalmente com as histórias que ouve e com as situações que observa, quando está no campo, mas o distanciamento será obrigatório no momento em que esse volta para a sua realidade, a fim de analisar e escrever

sobre as informações que resgatou no campo, “terá que controlar essa interinfluência complexa (saber o que experimenta e isolá-lo) somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual” (MILLS, 1965, p. 212).

“Ida e Volta” no sentido de um movimento de via dupla, ou seja, ir a campo com sede de pesquisar, descobrir, observar e também de se envolver e de “estar próximo”, tendo consciência de que também existe o momento da volta, de retornar do campo, e de se dedicar à análise e ao tratamento dos dados e de “estar distante”. O pesquisador deverá reconhecer que existe uma distância, ou espaço que separa a realidade do campo daquela da academia. De certa forma, o que tento trazer aqui é a compreensão que faço da expressão “Estar Lá, Estar Aqui” que Clifford Geertz (1989) usa para retratar o distanciamento, enfrentado pelos antropólogos, entre o trabalho de campo e a academia (hora de passar toda a experiência para o papel).

Estar Lá é uma experiência de cartão postal, que afinal requer algo mais do que um caderno de anotações, a disposição de tolerar um certo grau de solidão e desconforto físico, e a espécie de paciência capaz de suportar uma busca interminável de invisíveis agulhas em infinitos palheiros. É o Estar Aqui, um douto entre doutos, que faz com que o antropólogo seja lido... publicado, criticado, citado, ensinado (GEERTZ, 1989, p. 58).

Pois como diz Da Matta (1987), há outro paradoxo na pesquisa: “para descobrir é preciso se relacionar” e sendo assim, não há como obter pistas e informações estando totalmente indiferente emocionalmente ao que, inevitavelmente, se tem contato, principalmente, quando se trabalha com adolescentes que exigem e disputam, a todo momento, a atenção do pesquisador. E, portanto, esses jovens só falarão de suas experiências e aceitarão a presença do pesquisador em seu espaço quando sentem que esse demonstra interesse pelas suas coisas cotidianas, dá atenção aos seus questionamentos e indagações, bem como participa, quando convidado, dos seus rituais diários (as refeições, por exemplo).

Outro recurso é o uso do Diário de Campo, nos termos de Winkin (1998), ou Arquivo, em Mills (1965), o qual funciona como espaço para anotar todas as observações e impressões vivenciadas no campo. Para Winkin (1998), o Diário assume tanto função catártica, pelo fato de ser depositário de todas as emoções, indagações, e frustrações do campo, como reflexiva e analítica, pois seguidamente o pesquisador lê e relê o que anotou, com o objetivo de buscar perceber as “recorrências comportamentais”.

Em perspectiva semelhante à de Winkin (1998), Mills (1965) toma o arquivo como o

produto da necessidade de uma reflexão mais sistemática. No arquivo é possível “juntar o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (MILLS, 1965, p.212). No caso da pesquisa exploratória que realizei, penso que a noção de arquivo de Mills se aproxima mais da experiência que vivenciei. Pois não se tratou de um caderno que me acompanhava sempre, especialmente nas visitas de campo. O meu arquivo foi feito no computador e, assim como lembra Mills (1965), intercalava as minhas observações do campo e também as minhas percepções de cunho mais subjetivo, sobretudo, àquelas com as quais tive mais dificuldades para lidar e compreender. “Sempre que experimentamos forte sensação sobre acontecimentos ou idéias, devemos procurar não deixa-las fugir, e ao invés disso, formulá-las para nossos arquivos” (MILLS, 1965, p. 213).

Seguindo essa perspectiva, Mills (1965) também fala da importância do arquivo no sentido de capturar os “pensamentos marginais”, ou seja, de registrar as relações entre as experiências do campo com aquelas da vida diária (trechos de conversas ouvidos na rua, ou, até mesmo, sonhos). No meu caso, a observação de situações diárias, especialmente o comportamento de adolescentes de outras classes e as diferenças entre uma instituição e outra me trouxeram elementos importantes para a reconfiguração de enfoques da pesquisa.

Somado a esse arquivo, procurei sempre, após cada visita, contar e recontar as experiências do dia para colegas e pessoas mais próximas, não só com o intuito de ouvir outros pontos de vista, mas também de forma que eu pudesse me lembrar de situações importantes que eu havia esquecido de relatar no arquivo. Esse exercício diário (escrever no arquivo e recontar as situações encontradas no campo) somado à “auto-reflexão” através da qual, segundo Mills (1965), é possível manter “nosso mundo interior desperto”, me permitiram ter pistas importantes que, de outra maneira, poderiam ter caído no esquecimento.

Da mesma forma, “saber ouvir” não só os adolescentes como também as opiniões de pessoas que estão vendo a situação de um outro ângulo diferente daquele do pesquisador que, por vezes, por estar demasiado envolvido com as experiências de campo, acaba por não enxergar pistas e enfoques importantes, também é fundamental. Toda essa sistematização permite fazer o exercício de “ida e volta”, conforme Winkin (1998), entre a prática que o pesquisador está vivenciando no campo e a teoria que lê paralelamente. Isso significa, que cada nova visita a uma das instituições de acolhimento, implicava em um tensionamento do problema, novos conceitos, aprofundamento de outros e, até, a exclusão de alguns antes pertinentes. O que eu quero dizer é que teoria e empiria andam juntas, muito próximas, em diálogo e, portanto, passíveis de reconfiguração a todo momento.

A experiência com os adolescentes das Aldeias Infantis SOS, me serviu de base para

as visitas nas demais instituições. Nas outras casas, busquei operacionalizar uma outra alternativa metodológica: assistir junto com os adolescentes os seus programas televisivos preferidos. Essa tentativa foi bem sucedida em relação à primeira experiência, no entanto, ainda não era o ideal, pois o imediatismo e a curiosidade dos adolescentes não lhes permitiam compreender o sentido de uma pesquisa, na qual o pesquisador assiste à televisão com os pesquisados: eles demonstravam esperar algo mais, queriam participar de outra forma. É importante destacar aqui que o acompanhamento da assistência televisiva não foi abandonado, pois continuei assistindo à televisão com os adolescentes antes e depois das atividades. Dessa forma, associado às informações advindas das atividades, estavam as minhas observações desse momento da assistência (reações, expressões, xingamentos, brincadeiras, etc).

Como uma troca, esses jovens desejam atenção, diálogo e, é claro, diversão. Ao analisar, no Albergue João Paulo II, a verdadeira paixão dos adolescentes pelo jogo de damas, tive uma pista do que o lúdico significa para eles e, principalmente, o caráter mobilizador desse tipo de atividade. A partir daí, tentei aliar à pesquisa ao lúdico, buscando no jogo a forma de descontrair na hora de obter informações. Da mesma forma pensei que, além de ser um jogo, esse deveria congrega o grupo, com o intuito de perceber esse *habitus* deles, como interação em grupo e como se relacionam dentro da casa de acolhimento.

O primeiro jogo foi desenvolvido da seguinte maneira: eu distribuía uma ficha a cada um dos participantes, com 14 perguntas fechadas sobre consumo televisivo e rotinas. Cada adolescente preenchia o seu nome no material e me devolvia a sua ficha, para que eu pudesse embaralhar as fichas de todo o grupo, e entregar uma a cada participante (de maneira que cada adolescente sempre pudesse responder sobre um membro diferente do grupo e, claro, nunca sobre si mesmo). Sempre que uma rodada era finalizada, eu conferia as respostas com cada adolescente. Cada pergunta possuía um valor, e quem somasse mais pontos, no final, era considerado o vencedor. Essa dinâmica, além de trazer informações básicas, as quais nortearam todo o prosseguimento da pesquisa, permitiu avaliar o quanto os adolescentes se conhecessem e o quanto são unidos.

Toda vez que deixava o campo, organizava as respostas corrigidas e as registrava no meu arquivo, de maneira, que eu pude ir criando uma espécie de banco de informações de cada adolescente. O jogo me forneceu pistas da realidade com a qual eu começava a conviver. As respostas apontadas, na ficha de cada adolescente, me serviram de guia, sobretudo para começar a compreender a relação que esses jovens estabelecem com a televisão e o papel que esse meio de comunicação ocupa nas instituições de acolhimento.

O jogo foi a forma encontrada para contornar a falta de concentração, o imediatismo e

a timidez dos adolescentes. Isso porque os jovens (sobretudo os que têm a adolescência institucionalizada, por se mostrarem mais apreensivos ao diálogo), ao contrário dos adultos, geralmente, não têm paciência para “interrogatórios” e, no caso das instituições de acolhimento, o jogo foi a maneira que encontrei de atrair a atenção dos grupos, pois eles participam somente daquilo que realmente lhes interessa (houve situações em que alguns adolescentes, embora soubessem que integravam a pesquisa, não participaram da atividade, simplesmente porque naquele dia “não estavam a fim” ou porque o compromisso para eles é encarado de outra forma). É importante observar nesse ponto, que as atividades em grupo estimularam os adolescentes a falarem sobre suas experiências, desempenho que, talvez, não fosse obtido com uma entrevista individual. Contudo, reconheço que, em algumas situações, o adolescente venha a ser influenciado pelas respostas de outros membros do grupo.

A seguir explícito o motivo e as objetivos pretendidos com as perguntas apresentadas nas fichas da primeira atividade:

Objetivos das Questões do Primeiro Jogo: (modelo de ficha no apêndice)

Consumo Televisivo:

- **Quais meios de Comunicação têm contato?** (perceber qual o universo midiático, com o qual esses adolescentes convivem para no caso da preferência pela televisão, dimensionar essa escolha);
- **Qual desses meios de comunicação mais gosta?** (observar/ confirmar, se for o caso, a centralidade da televisão nas instituições);
- **Qual canal de televisão que mais assiste?** (o canal está associado ao tipo de programas que eles costumam assistir);
- **Qual programa de televisão mais gosta?** (objetiva perceber, se o programa que mais gostam é o que mais assistem, bem como aponta para a constituição da lista dos programas preferidos na casa);
- **Qual programa de televisão mais assiste?** (objetiva perceber se o programa mais assistido coincide com o que o adolescente mais gosta);
- **Quantas vezes, na semana, assiste esse programa?** (oferece pistas do contato desses adolescentes com a televisão, especialmente no que se refere o potencial socializador desse programa);
- **O que mais gosta nesse programa?** (aqui há pistas do que especificamente socializa nesse programa, pois normalmente, o adolescente dispensa mais atenção ao que gosta)

- **O que ela menos gosta nesse programa?** (qual a atenção que o adolescente dispensa àquilo que ele não gosta, se também pode socializar)
- **Assiste televisão nos finais de semana? Quais programas?** (se a televisão também ocupa espaço importante nas rotinas da instituição, inclusive nos finais de semana)
- **Qual o personagem que mais gosta?** (observar se há identificação com os personagens de teletelenovela/ filmes ou desenhos, pois a socialização se dá também pela identificação)
- **Qual o personagem que menos gosta?** (da mesma forma, se há identificação com o personagem que não gosta)

Rotinas:

- **Há quanto tempo está na casa?** (me permitiu ter uma noção do nível de entrosamento desses adolescentes com o grupo e com a instituição, bem como o potencial de cada adolescente para atuar enquanto líder do grupo).
- **Qual série está cursando na escola?** (objetiva ter pistas da relação dos adolescentes com a escola, instituição formal. Também permite verificar a possibilidade de repetência/ evasão escolar e, inclusive; de analfabetização);
- **Qual o passatempo favorito?** (me permite observar como o adolescente ocupa seu tempo livre, especialmente, se esse é dedicado à televisão)
- **Está fazendo algum curso paralelo à escola?** (perceber possibilidade de mediações de outras instituições)
- **Com quem mais conversa na casa?** (perceber possibilidade de mediação no grupo)

A partir dessa atividade, pude obter pistas importantes no que se refere à preferência, dentre os demais meios de comunicação, pela televisão e também às semelhanças entre as listas de consumo televisivo dos adolescentes das quatro instituições de acolhimento. Realizei o exploratório com um total de **23 adolescentes**, dentre os quais, **16 têm a televisão como meio de comunicação preferido**, o que representa 69% do total. Isso sem contar os casos dos adolescentes que, embora não tenham a televisão como veículo de comunicação favorito, caem em contradição quando tem no seu passatempo favorito a assistência televisiva. Ao relacionar a lista de consumo televisivo das quatro instituições, pude perceber que, na maioria dos casos, os programas mais assistidos são praticamente os mesmos em todas as casas. *Malhação (Globo)*, por exemplo, é o único programa a aparecer, em todas as casas, na lista dos mais assistidos. Logo atrás da *Malhação*, estão as telenovelas *Floribela (Bandeirantes)*, *Laços de Família (Globo)* e *Xica da Silva (SBT)*, as quais estão entre os programas mais

assistidos dos Lares São José e Nazaré e também da Casa-Lar Adventista e, por fim, estão os programas de *Clipes da MTV*, dentre os programas mais assistidos no Lar São José e Albergue João Paulo II, a série *Rebelde (SBT)*, dentre os mais assistidos nos Lares São José e Nazaré, e o programa de auditório *Sabadaço (Bandeirantes)*, dentre os primeiros colocados dos Lares São José e Nazaré. Contudo, os programas preferidos dos adolescentes não são os mesmos em todas as casas, inclusive, dentro de uma mesma casa, as **preferências** também não são unânimes. (Ver tabelas de consumo no apêndice).

Isso pode significar que a televisão, enquanto meio, poderá socializar tanto através dos programas que os adolescentes mais assistem quanto daqueles pelos quais eles têm preferência. Resta saber, em qual desses casos se concentra o maior potencial socializador da televisão, ou seja, se essa se dá mais pela frequência do contato do que pela preferência ou vice-versa, bem como essa capacidade poderá se igualar nos dois casos. O que me parece também interessante é que os referenciais televisivos de socialização poderão ser semelhantes ou até praticamente iguais em todas as casas, mesmo havendo diferenças de nível de escolaridade, de acesso a outros produtos culturais e a outros espaços de socialização e também de estruturação e organização da instituição.

Além do mais, os adolescentes na maioria dos casos, dizem que, nos programas que mais gostam, lhes atrai mais a atenção os personagens (em se tratando de telenovelas e séries), bem como os artistas e músicos (no caso dos programas de auditório e de clipes) do que propriamente as tramas ou o formato dos programas. O que deixa espaço para que eu possa pensar, da mesma forma, em uma socialização que se dá também, se não principalmente, por meio dos processos de “identificação” e “projeção”.

Outra questão importante refere-se à multiplicidade de gêneros que aparece na lista dos programas mais assistidos dos adolescentes. Dado esse que, de certa forma, indica a possibilidade da socialização televisiva se processar não através de um programa ou gênero específico. Além disso, também cabe ressaltar que, embora esses programas se diferenciem em termos de estruturas todos, de qualquer forma, objetivam o entretenimento e, com exceção dos clipes, são de caráter popular.

Em um segundo momento, partí para outra dinâmica, ainda na área dos jogos. Foi no jogo de cartas, mais especificamente em uma simples partida de “**dorminhoco**”, que os depoimentos foram mais aprofundados. O objetivo do jogo em si era que cada participante conseguisse juntar quatro números iguais de naipes diferentes, ao passo que também não poderia ser o último a baixar as cartas quando alguém ganhasse, para não ser o “dorminhoco”. A diferença, no caso do exploratório é que, ao final de cada rodada, todos os adolescentes,

menos o “dorminhoco”, escolhiam uma das cartas que tinham na mão, a qual correspondia a uma pergunta e a um número de pontos específicos. As respostas foram gravadas em fita cassete durante o decorrer do jogo, na presença de todos os participantes. Nesse caso também o vencedor foi aquele com maior número de pontos.

Com essa atividade, foi possível resgatar os depoimentos, os discursos dos adolescentes com suas gírias e expressões características dessa fase. Nos trechos selecionados das falas dos adolescentes (dos Lares Nazaré e São José e da Casa-Lar)⁴⁸, é possível ter pistas da televisão enquanto referência social, bem como da mediação das instituições formais e da importância da socialização primária e do *habitus*, constituído nessa etapa, na apropriação do conteúdo televisivo.

A última dinâmica foi centrada na questão visual. A idéia foi que, de alguma forma, pudesse ficar registrada a vida desses adolescentes nas casas de acolhimento, mas sem que isso fosse captado pelo olhar do pesquisador. Dessa forma, pensei que seria mais produtivo se os próprios adolescentes fotografassem o lar em que moram, de forma a contar a história deles nesses espaços. Espaços, objetos, amigos, monitores tudo o que resgatasse a trajetória do grupo poderia ser traduzido em imagem. A atividade foi tão interessante que os jovens não só adoraram a experiência, como, inclusive, alguns estavam fotografando pela primeira vez, e todos pediram para ficar com as fotos.

Com essa dinâmica, pretendia que os adolescentes, estando com suas fotos já reveladas, pudessem contar como é a vida em uma instituição de acolhimento, bem como resgatar a história de cada adolescente nesse espaço. Isso porque penso que os adolescentes fotografaram somente os espaços, amigos ou objetos que para eles são importantes, por estarem geralmente associados a alguma história ou vivência que poderá ser recuperada quando explicarem o porquê de cada foto. A primeira etapa dessa dinâmica foi realizada nos Lares Nazaré e São José.

3.2. A Pesquisa Sistemática

A segunda etapa da pesquisa, ou pesquisa sistemática, teve início em junho de 2006.

⁴⁸ Os adolescentes do Albergue João Paulo II não participaram dessa dinâmica. Pelo fato de desempenharem atividades na maior parte do dia, sobretudo com voluntários que visitam à instituição, não houve coincidência dos meus horários com o deles.

Participaram dessa etapa três instituições de acolhimento (Lar de São José, Casa-Lar adventista e Abrigo João Paulo II). O primeiro critério que adotei para a escolha das casas refere-se primeiramente à presença da televisão nesses espaços (quais as casas em que a situação de assistência é mais freqüente e congrega o maior número de adolescentes), o reconhecimento, por parte dos adolescentes, de formas de aprendizagem televisiva, o tempo e a atenção que os jovens dispensam à televisão, bem como o envolvimento desses com a programação e, portanto, as pistas da presença de uma diversidade de conformação de uma socialização midiaticizada operada pela televisão.

O segundo critério refere-se à proximidade pesquisador-pesquisado. Quando falo em proximidade, refiro-me à aceitação e interesse dos adolescentes pela pesquisa e também à confiança deles no meu trabalho o que, portanto, facilita a obtenção de informações. Da mesma forma, a facilidade de acesso à instituição, a possibilidade de trânsito livre no seu espaço, o interesse da instituição pelo bom desenvolvimento da pesquisa, a disponibilidade dos adolescentes e da instituição em receber o pesquisador quantas vezes for necessário também foram fatores importantes no momento de selecionar os grupos que participarão da etapa sistemática.

O Lar Nazaré não permaneceu integrando à pesquisa pelo fato da instituição ter encerrado o seu trabalho com adolescentes. Ao final da pesquisa exploratória, eu tinha em mente não trabalhar com o Abrigo João Paulo II, porque eu havia encontrado muitas dificuldades na execução das dinâmicas junto aos adolescentes (não havia proximidade entre pesquisador e pesquisado) e também porque, por uma questão de horário do grupo, eu não tinha tempo suficiente para circular na instituição e acompanhar a rotina dos jovens. No entanto, depois da minha banca de qualificação, refleti muito sobre a participação do Abrigo, sobretudo pelo fato de que eu havia ficado apenas com instituições que trabalham com meninas. Além disso, sempre encontrei, por parte da instituição, receptividade ao desenvolvimento da pesquisa e apoio para melhor compreender os adolescentes. Acabei percebendo que, por mais que eu encontrasse dificuldades para estabelecer essa proximidade com o grupo e despertar o interesse dos adolescentes pela pesquisa, o grupo era fundamental na configuração do meu objeto e, portanto, conquistar e melhorar a minha relação com os adolescentes era um desafio que a pesquisa estava me colocando e que, de certa forma, eu estava tentando “empurrar para baixo do tapete”, ou seja, esconder de mim mesma uma realidade muito rica. Isso porque, no Abrigo João Paulo II, além da questão de gênero, há outros motivos de acolhimento que não estão presentes ou se estiverem são menores os números de casos em comparação com as outras duas instituições (uso de drogas, vivência

nas ruas e em cumprimento de medidas sócio-educativas).

O Lar São José e a Casa-Lar Adventista, embora trabalhem com meninas, me permitiram confrontar experiências bem diferentes: a convivência com pais sociais e a rotina institucionalizada de uma casa que acolhe gestantes e não gestantes. Esse confronto não no sentido de estabelecer comparações (pontos positivos e negativos de cada uma), mas sim de fazer com que os elementos de uma trouxessem pistas para a observação da outra. Essa relação de contraste me serviria, sobretudo, para perceber melhor e com mais cuidado a questão da diversidade. Participaram da pesquisa sistemática 17 adolescentes: sete meninas do Lar de São José, quatro meninas e dois meninos da Casa-Lar Adventista e quatro meninos do Abrigo João Paulo II. No total foram realizadas 26 visitas (sete a Casa-Lar Adventista, cinco ao Abrigo João Paulo II e 14 ao Lar de São José).

É importante nesse momento pontuar algumas questões referentes a esse universo de adolescentes. Nem todos os adolescentes participaram de todas as dinâmicas, por exemplo, no Lar de São José apenas quatro adolescentes quiseram participar das entrevistas individuais e na Casa-Lar Adventista os dois meninos (um com 11 e o outro com 12 anos de idade) e uma menina (com 10 anos de idade) por uma questão de faixa etária e, também por características sociais e psicológicas ainda não estão vivenciando a adolescência e, portanto, participaram apenas das dinâmicas e não das entrevistas. No Lar de São José também tive um caso na pesquisa exploratória semelhante. A menina tinha 10 anos e, portanto estava fora da faixa que eu havia colocado como parâmetro. No entanto, como ela sempre se mostrou interessada em participar e mesmo de fora acaba contribuindo com as atividades decidi inseri-la no grupo que participaria da pesquisa sistemática. E nesse caso, tive uma prova de que a faixa etária de fato não determina a adolescência. Embora esteja na mesma faixa etária dos meninos e da menina da Casa-Lar Adventista ela, por suas características psicológicas já é uma adolescente e participou tanto das dinâmicas quanto das entrevistas. Encontrou mais dificuldades nas entrevistas, sobretudo pela sua impaciência, mas conseguiu responder a um bom número de questões. É relevante lembrar também que esses adolescentes não representam a totalidade das instituições. Em todas as instituições alguns adolescentes ficaram de fora ou porque não quiseram de fato participar ou também por não conseguirem conciliar o horário dedicado à pesquisa com suas atividades (escola, trabalho, cursos, etc).

3.3. A Pesquisa Enquanto Atividade Lúdica

Na pesquisa sistemática é que de fato pude avaliar o trabalho que havia feito na pesquisa exploratória. Além de ter pistas, as quais me apontaram novos enfoques e aprofundamentos de outros que já vinham sendo desenvolvidos, pude perceber que a tarefa mais difícil já estava cumprida: eu já havia conquistado a confiança dos grupos. O desafio, nesse momento, era, portanto, não romper com essa credibilidade e melhor lidar com o ritmo dos adolescentes do Abrigo João Paulo II. Quando em junho de 2006, eu retomava oficialmente as visitas as instituições, eu sabia que o tempo havia passado e, junto com ele, os adolescentes foram amadurecendo e as instituições sofreram alterações. Tinha, nesse momento, como tarefa retomar e atualizar informações e, principalmente, lidar com as dinâmicas institucionais. Em um curto espaço de tempo alguns adolescentes retornaram para suas famílias, outros fugiram, novos foram acolhidos, novas mães no Lar de São José e, conseqüentemente, novos bebês para animarem a atmosfera institucional.

Prova de que o tempo é crucial para a pesquisa, sobretudo em se tratando de instituições de acolhimento, é que quando eu comecei a pesquisa exploratória, no Lar de São José uma das adolescentes havia recém ganho o seu bebê. Hoje o bebê já é um menino, já anda e fala algumas palavras. Esse menino representa muito bem a processualidade da pesquisa, demonstra que o trabalho de campo exige tempo, paciência e proximidade com o pesquisado. Em meio às relações que fui estabelecendo com esses adolescentes, algumas foram de fato muito rápidas e passageiras, já outras se consolidaram verdadeiramente. E isso mostra a evolução da pesquisa, quando fiz as minhas primeiras visitas era tudo muito insipiente e, aos poucos, foi se consolidando e tomando corpo e concretude. Da mesma forma, durante todo esse tempo que convivi com os adolescentes, pude perceber que tanto eu me socializo ao realizar essa pesquisa, ao circular por lugares e ter contato com padrões de interação diferentes dos quais eu convivo diariamente, como eu também posso ser um instrumento para a socialização desses adolescentes.

Logo que comecei a pesquisa exploratória, descobri que o Escobar, do Abrigo João Paulo II, era irmão da Lívia, que já esteve no Lar de São José, mas, hoje, está na Casa-Lar Adventista. Um não sabia do paradeiro do outro e, ao descobrir, esse fato comecei a tentar aproximá-los já que fazia aproximadamente dois anos que eles não se viam. Logo no início me coloquei à disposição de ambos para receber e levar cartas de uma instituição para outra.

No início custaram para tomar coragem e fazer as cartinhas, mas já no início de 2006, Lívia escreveu o primeiro bilhete emocionado ao irmão, do qual sentia muitas saudades. A

partir daí foram se sucedendo as trocas. O dia que eu levei a primeira carta da Livia ao Escobar, ele ficou muito emocionado e perguntou timidamente se eu gostaria de ler também. Respondi que a carta e aquele momento era só dele, de mais ninguém. Para mim foi gratificante aquela imagem dele com a carta na mão, sorrindo sozinho, pelo simples fato de saber como a irmã estava em sua nova vida. Depois dessa visita, conversei com a assistente social do abrigo e também com a mãe-social da Casa-Lar, para que elas trocassem telefones e organizassem um encontro entre os irmãos. Na metade de 2006, eles finalmente se encontraram. E as visitas passaram a ter uma certa sistematicidade. Essa situação me parece representar bem parte desse cuidado e sensibilidade que o pesquisador precisa ter para com a realidade que está trabalhando.

Como eu havia dito na banca de qualificação, a pesquisa para mim exige um sério cuidado e comprometimento com a realidade e, sobretudo, me coloca em uma situação de constantes escolhas, que talvez nem sempre sejam as mais brilhantes ou acertadas, mas que atendem sempre ao que o objeto pede. No caso da minha pesquisa, em função do meu objeto, essas escolhas nem sempre foram fáceis, pois estive sempre trabalhando com uma realidade e com grupos que são tão “escorregadios” e que, a todo momento, me passavam a sensação de que já não tinha o mínimo controle do processo. Essa foi a primeira e mais significativa desconstrução que enfrentei. O meu objeto é de fato muito móvel e flexível como cada um dos adolescentes pesquisados. E por isso, já desde o final da pesquisa exploratória eu tinha em mente em permanecer trabalhando com a questão dos jogos só que logo, após a qualificação eu tive a certeza que eu poderia aprimorá-los ainda mais, de maneira a trabalhar também com equipes, já que o número de adolescentes por casa me permitia isso.

Repensando as projeções que havia feito na qualificação (trabalhar com sete métodos diferentes de coleta de dados), percebi que seria impossível realizar todas as atividades no período menor que um ano. Logo, pensando nas especificidades de cada grupo, nas questões problema que conformavam o meu objeto e também no tempo, optei por realizar cinco métodos de coleta de dados (dois jogos, diário de consumo, observação participante e entrevista semi-estruturada). A questão dos jogos volta durante a pesquisa sistemática, sobretudo, porque encontrei no lúdico uma forma de obter informações e maior afinidade com os adolescentes. Claro que durante a realização dos jogos não é possível aprofundar as questões, mas nessas dinâmicas eu encontrei pistas importantes que nortearam o roteiro das entrevistas individuais, bem como apontaram categorias de análise das quais me utilizei para sistematizar as informações.

É importante dizer que, embora eu tenha realizado muitas visitas às instituições e tenha feito essas dinâmicas, ainda assim o volume de dados não é tão extenso quando se poderia imaginar. Na verdade, o que tinha eram informações que foram sendo colhidas em pequenas doses e, portanto, dados mais dispersos e fragmentados, como característica mesmo do discurso juvenil. O que eu pretendo dizer com isso é que essa multiplicidade de estratégias metodológicas não representa um “algo a mais” na pesquisa, ou um “plus criativo”, mas sim o melhor e talvez o mais eficiente caminho para capturar relatos e informações que de outra forma eu não teria acesso. Isso faz parte de um percurso que foi sendo construído aos poucos, que foi sendo alterado e adaptado conforme as especificidades de cada instituição, o que significa que nem todas as atividades propostas foram um sucesso e que o insucesso de uma experiência em um determinado grupo sempre me serviu para repensar reconfigurações e alterações nas atividades posteriores.

A compreensão do sucesso dos jogos em instituições de acolhimento se deve primeiramente à própria essência desse, que se encontra no divertimento. A intensidade do jogo, sua capacidade de fascinar e excitar é que me parece ter despertado o interesse dos adolescentes. Como uma atividade temporária ou um “intervalo em nossa vida cotidiana”, o jogo também pode ser percebido como uma “evasão da vida real” para uma “esfera temporária” com orientações próprias. Como um ritual ou algo da esfera do sagrado, o jogo não pode se constituir como tarefa, nem tampouco poderá ser imposto pela necessidade física ou moral pois é, antes de mais nada, uma atividade voluntária, sempre praticada nas “horas de ócio”. O que não impede que se processe com a maior seriedade, fixando-se imediatamente como fenômeno cultural, ou seja, dotado de uma “capacidade de repetição”, ou como um “tesouro” a ser conservado pela memória e transmitido, a ponto de ser tornar tradição (HUIZINGA, 2005).

O jogo, como lembra Huizinga (2005), é jogado dentro de certos limites de tempo e espaço. A limitação no espaço ainda se faz mais flagrante, já que são nos terrenos de jogo (templo, placo, tela, campo, etc) ou nesses lugares sagrados, em cujo âmbito os jogadores respeitam certas regras. Esses espaços mágicos são, na verdade, mundos temporários inseridos dentro do mundo habitual cotidiano e dedicados à “prática de uma atividade especial”. E por seu caráter especial é que cria ordem e se faz ordem, pelo fato de introduzir na “confusão da vida” e na imperfeição do mundo” uma “perfeição temporária” e limitada no tempo. Estrutura-se sobre o elemento “tensão”, o qual remete à incerteza e ao acaso: eis que o jogador deseja levar o “jogo até o desenlace”, pretende e almeja, sobretudo, competir e ganhar, forma pela qual se sente reconhecido por seu esforço pessoal. Como bem pontua

Huizinga (2005), a competitividade faz do jogo uma atividade apaixonante, que fascina, cativa e instaura ritmo e harmonia. No entanto, por ser um universo paralelo àquele que nos é habitual, o jogo também se recobre de instabilidade pois, a qualquer momento é possível à vida cotidiana “reafirmar seus direitos e acabe por interromper o jogo. Esse “quebra” pode se dar tanto em função de impactos exteriores que venham a interromper o jogo, como também da própria dinâmica interna desse (quebra das regras e afrouxamento ou desencantamento do espírito do jogo).

Trazendo as contribuições de Huizinga (2005) para a realidade das instituições de acolhimentos, encontro pontos que são interessante de serem pensados antes de descrever as dinâmicas. Além disso, essas características observadas pelo filósofo me permitem pensar como o lúdico foi capaz de conquistar os adolescentes e de despertar o interesse deles pela pesquisa. Primeiro, como lembra Huizinga (2005), o espaço do jogo por ser “uma esfera temporária”, para os adolescentes ele serve exatamente como uma “quebra” na rotina institucional, ele se constitui enquanto outro espaço possível de interação e trocas para os adolescentes. Por isso, em todas as instituições, os adolescentes aguardavam sempre ansiosos pelas dinâmicas, por conhecer suas processualidades e a sua forma de participação. Mesmo que para aqueles que observam a atividade sem dela participar possa parecer que eu e os adolescentes estávamos apenas nos divertindo, o jogo tem também seu caráter de seriedade e comprometimento. E isso sempre procurei deixar bem claro aos adolescentes, sempre antes de iniciar uma atividade: “embora pareça uma brincadeira, vocês estão participando de uma pesquisa da universidade e isso exige de vocês um certo comprometimento e cumprimento de regras”. E, de fato, as horas de ócio dos adolescentes é que eram reservadas à realização das dinâmicas e, talvez por isso, as atividades por vezes tiveram de competir com o ritual de assistência televisiva. Embora, tanto o jogo quanto à assistência televisiva sejam rituais que pertencem à esfera do sagrado, a concorrência entre eles é quase sempre desleal. A minha primeira experiência de coexistência em um mesmo espaço de ambos os rituais, no Lar de São José, revelou o fascínio dos adolescentes pelos produtos televisivos:

Em certo momento, uma das adolescentes ligou a televisão para que o grupo assistisse ao final de uma telenovela (importante para o grupo), enquanto participavam da dinâmica. O resultado foi que a televisão roubou totalmente o espaço do jogo, o que de certa forma, é frustrante e, ao mesmo tempo muito interessante. Ou seja, revela a atração e o fascínio que a televisão exerce sobre o grupo. Quando, por vezes, sem querer, me posicionava em frente à televisão, o grupo todo se espichava para acompanhar a cena. Cada vez elas aumentavam mais o som do televisor, que já estava anulando o som do rádio utilizado na dinâmica. O ambiente começou a ficar muito confuso, pois eram muitos comentários e sons em

meio a atividade. Eu já estava até me atrapalhando com as questões e com a pontuação, quando decidi, acertadamente, finalizar a dinâmica e completar as questões de consumo e rotinas com cada adolescente. Me dei conta, em tempo que, naquele momento, nada poderia competir com a televisão ou que nada teria o seu poder⁴⁹.

Claro que nesse dia pesavam dois fatores muito importantes: a telenovela era assistida por todo o grupo diariamente e também o jogo que, embora tenha sido elaborado para ser dinâmico, acabou se tornando cansativo, o que acabou por deixar os adolescentes dispersivos. Prova disso é que, na segunda dinâmica a televisão também estava ligada, só que era o último capítulo da Telenovela *Belíssima* (assistida apenas por parte do grupo não diariamente), o jogo foi dinâmico do início ao fim, sobretudo, porque as adolescentes estavam sendo filmadas e porque estavam divididas por equipes. Nesse dia, as adolescentes conseguiram participar da dinâmica e assistir TV ao mesmo tempo com muito interesse. O que denota essa característica desse meio de estar inserido em outros rituais, ou seja, como permite que os adolescentes sigam sua rotina enquanto acompanham o desenrolar das tramas.

Os jogos também foram sempre tomados como atitudes voluntárias. Deixei os adolescentes livres para escolherem se queriam ou não participar das dinâmicas, prova disso é que no Lar de São José e no Abrigo João Paulo II, algumas adolescentes, de fato, preferiram ficar de fora. No entanto, por outro lado, na Casa-Lar Adventista, os adolescentes menores (com idades entre 10 e 11 anos) que não participavam da pesquisa exploratória, fizeram questão de participar dos jogos da pesquisa sistemática, motivados pelas adolescentes que já participavam desde o início. As limitações de tempo e espaço estiveram sempre presentes e, talvez, um pouco mais acentuadas pela rotina das instituições de acolhimento. O nosso espaço era o chão ou a mesa, a sala de televisão ou o refeitório. Quando no Lar de São José me vi sentada no chão da sala, rodeada por adolescentes me senti verdadeiramente fazendo parte de um completo ritual, no qual o totem era o próprio televisor de onde emanavam luzes e sons que permeavam e se mesclavam às interações dos adolescentes. Os adolescentes simultaneamente respondiam questões sobre televisão e teciam comentários sobre as cenas veiculadas pela televisão. O espaço, por mais simples que fosse, aos poucos foi se tornando sagrado e regido por regras tanto do jogo como também dos grupos. E já o tempo do jogo, esse é determinado pelas rotinas institucionais, sobretudo pelas tarefas e horários para a execução dessas. Mas há também o tempo próprio do jogo, aquele que é determinado pela consumação da vitória, pelo limite pré-estabelecido de pontos. Por vezes fui questionada

⁴⁹ Trecho extraído do meu arquivo de campo. Observação da primeira dinâmica da pesquisa sistemática realizada no Lar de São José.

sobre a necessidade de ter um vencedor e de esse ser premiado⁵⁰. A vitória representa o ponto máximo da competição, da disputa e do esforço por buscar ultrapassar limites. Acostumados com perdas sucessivas, a busca pela vitória, pelo reconhecimento de uma boa participação sempre foi crucial. E essa tensão positiva aumenta sobretudo quando os jogadores se dividiam em equipes.

Nesse encontro pude perceber como é importante a questão das equipes, parece que os adolescentes sentem-se mais motivados a participar, uns ajudam aos outros no exercício da rememoração e se mobilizam por um objetivo em comum que é vencer [...]. Claro que a mesma equipe que motiva um membro que tem dificuldades para responder as questões, também o xinga quando percebe que ele pode colocar tudo a perder, mas isso é tomado como uma brincadeira e, portanto, faz parte do jogo.⁵¹

Essa premiação, inclusive, é parte constitutiva dessa “perfeição temporária” que o jogo institui. Num cotidiano de lembranças dolorosas e de distanciamento familiar, o espaço reservado ao jogo, ao lúdico, é de descontração, de representação ou seja, de ser aquilo que cotidianamente não se é. Assim como as crianças se exibem e se mostram, fazendo uso da sua imaginação, desde a mais “tenra infância”, como forma de representar “alguma coisa diferente”, “mais bela” ou “mais nobre” ou até mesmo, “mais perigosa que “habitualmente é”, os adolescentes, da mesma forma não trazem para o jogo uma realidade falsa, pelo contrário, a representação, nesse sentido, é a realização de uma aparência”, é o mais puro exercício de imaginação (HUIZINGA, 2005). E isso está muito bem ilustrado nos depoimentos dos adolescentes: por vezes é possível ver que se tratam de fantasias e não de realidade, daquilo que gostariam que fosse mas que, por algum motivo, não pôde se concretizar. Quando motivados pelo “desejo de vitória” demonstram como nunca uma capacidade incrível de buscar em seus “arquivos” pessoais e midiáticos respostas para o que lhes é perguntado. E com a mesma habilidade que encontram essas respostas, são capazes de mudá-las em questões de segundos. E nesse ponto reside a explicação para suas frases longas e descontraídas e também para muitas muitas contradições que cometem em um mesmo parágrafo e, por vezes, inclusive, na mesma frase. Com os jogos consegui captar esses discursos mais descontraídos, situações e interações inusitadas e também as particularidades próprias de cada grupo.

⁵⁰ Essa questão foi levantada tanto pelos professores que integraram a banca de qualificação, quanto por colegas e professores de disciplinas em sala de aula.

⁵¹ Observação registrada em meu arquivo de campo, por conta da realização da segunda dinâmica na Casa-Lar Adventista.

3.4 Métodos de Coleta de Dados

3.4.1. Primeira Dinâmica - Jogo Stop

Essa primeira dinâmica da pesquisa sistemática objetivou, sobretudo, atualizar as informações obtidas durante a realização da pesquisa exploratória, bem como orientar, com base nesses novos dados, as próximas dinâmicas. Com esse jogo, foi possível obter informações sobre consumo televisivo (atuais e também da infância), rotinas dos adolescentes, mediações e possibilidades de interação dentro e fora da casa de acolhimento.

Essas informações, inicialmente seriam levantadas a partir da aplicação de um questionário com questões fechadas. Contudo, ao perceber, durante a minha primeira visita às casas de acolhimento durante a pesquisa sistemática, a forma pela qual o lúdico seduz e motiva os adolescentes a participarem da pesquisa me levou a reformular as dinâmicas, pensando em métodos que aliem qualidade de informações e criatividade.

Nessa primeira dinâmica, tomo como base o jogo “stop” praticado tanto por grupos de crianças como de adolescentes. Originalmente o objeto central do jogo é a bola, a qual ao som de uma música vai sendo passada de mão em mão. Aquele participante que estiver com a bola na mão quando a música pára, tem que deixar o jogo. A cada rodada sai um participante, de forma que o último a ficar é o vencedor. No caso da pesquisa sistemática, procurei fazer adaptações na dinâmica do jogo, de maneira a atender tanto à especificidade do meu objeto de pesquisa como às características dos adolescentes. Dessa forma, no lugar da bola, adotei uma televisão (de papelão), já com a intenção de simbolizar o objeto da pesquisa. Assim como na concepção original do jogo, o adolescente que estiver com a televisão na mão quando a música parar tem que deixar do jogo. A diferença do jogo original para a adaptação é que o adolescente, antes de deixar a partida, retira um papel com o nome de outro participante (como se fosse um amigo secreto) para que esse possa pegar no interior da televisão de papelão uma pergunta para responder. Cada pergunta equivale a um número de pontos, o qual será crescente de acordo com a complexidade da informação em questão.

Diferentemente do jogo tradicional, os adolescentes ficam apenas uma rodada sem jogar, pois como o interesse é pelas respostas desses, seria contraproducente deixar um

participante fora de muitas partidas. É importante observar que, desde o início do jogo, estive anotando na ficha de cada adolescente suas respostas, de maneira a ter um controle das perguntas que ficaram sem resposta ao final do jogo. As perguntas que não foram respondidas durante o jogo, por questão de tempo, seriam obtidas junto aos adolescentes no final da atividade. Quanto maior for o tempo de duração do jogo, certamente mais questões serão respondidas. Dessa forma, no interior da televisão, junto com as questões terão também fichas referenciando perda de pontos e imunidade (a ficha com as questões do jogo consta nos anexos).

Como havia mencionado anteriormente, essa atividade não foi tão bem recebida no Lar de São José. No início da atividade, pensei que essa seria um sucesso, já que as adolescentes demonstravam vontade em fazer pontos e conseqüentemente de ganhar. Mas, ao longo da dinâmica, como a adolescente que estava cuidando do som deixava esse tocar por muito tempo, o jogo foi se tornando enfadonho. Algumas adolescentes se queixavam porque não tinham a chance de fazer pontos ou de responder as perguntas, outras se queixavam da sorte da colega que já havia tido a chance de responder várias perguntas, etc. Talvez o jogo não tenha atendido as especificidades desse grupo, mas essa primeira experiência serviu de base para a aplicação da atividade na Casa-Lar Adventista e no Abrigo João Paulo, onde a dinâmica foi um sucesso:

Desde o início do jogo, pude perceber que, diferentemente do Lar de São José, a dinâmica funcionaria muito bem na Casa-Lar. Primeiro porque dessa vez, eu cuidei do som o tempo todo. Nessa sala, não havia televisão ou qualquer outra atividade ou ritual paralelo que desviasse a atenção dos adolescentes. Percebi em todos o desejo de competir e, sobretudo, de vencer. Os menores, ou melhor, os novos integrantes da pesquisa sistemática demonstram seu lado criança, vibram com os pontos, tentam tirar vantagem e implicam muito uns com os outros...encaram como uma brincadeira divertida. Sorriem e brincam o tempo todo [...]. A gritaria é grande, mas essa é uma manifestação de que gostam da brincadeira e que de fato estão envolvidos na dinâmica. Sempre enquanto um responde, o restante do grupo tenta ajudar. Alguns tentam ajudar na lembrança, outros lembram que se a resposta estiver incompleta os pontos não valerão, ou ainda, denunciam quando a resposta é mentirosa, apuram quando a resposta não é imediata pois, segundo eles, o tempo corre. Quando as regras eram de alguma forma violadas: os xingamentos e a discussão se faziam presentes. Por vezes, o grupo também estimula o participante que está respondendo dizendo: “Olha, vale 30 pontos! Pensa bem! Não vai perder de ganhar esses pontos!” Interessante como a pontuação estimula respostas. Parece que o medo de não ganhar faz com que reflitam mais, pensem mais sobre a pergunta e, o que é mais importante, faz eles procurarem as repostas⁵².

⁵² Observações registradas no meu arquivo de campo por conta da realização da primeira dinâmica na Casa-Lar Adventista.

3.4.2. Segundo jogo: uma gincana divertida

Esse segundo jogo teve como inspiração um jogo de tarefas e perguntas chamado “Elas por Elas”. O Jogo “Elas por Elas” originalmente funciona da seguinte forma: há uma espécie de roleta com tarefas, cada qual corresponde a uma determinada pontuação. No caso do participante não conseguir realizar a tarefa que aparece na roleta (as tarefas devem ser desempenhadas em 1 minuto), o participante não soma pontos e deve colocar um adesivo em seu rosto. A cada 15 pontos cada participante pode pegar uma carta da sorte (que estão divididas em quatro tipos de assuntos) a qual, em seu verso, apresenta uma pergunta cuja resposta o jogador deverá escrever para si, para que os demais participantes possam adivinhar a resposta. No caso de outro participante adivinhar, a jogadora que havia tirado a carta da sorte deverá repassá-la. Caso contrário, o jogador ficará com a carta para si. O Vencedor será aquele que possuir quatro cartas da sorte, uma de cada categoria.

No caso da minha pesquisa, foram feitas algumas adaptações para atender às especificidades do objeto e dos grupos que foram pesquisados. Dessa forma, mantive a estrutura, mas alterei a processualidade, as questões e também, de certa forma, as tarefas. Na roleta, inseri um novo tabuleiro. Mantive algumas tarefas originais e inseri outras voltadas para a questão televisiva. Tendo em vista que são 25 tarefas, esgotaram-se as possibilidades de direcionar todas elas à questão televisiva, até mesmo porque as tarefas devem ser desempenhadas em um minuto, o que restringe um pouco as atividades. Também não retirei a questão do tempo na realização das tarefas, por pensar que o jogo deve ser bem dinâmico e também não deve atrasar a parte das questões que são importantes nessa fase. A questão da adivinhação me pareceu complicada já que, o jogador que tivesse a carta da sorte poderia mentir para que os demais não adivinhassem sua resposta. Além disso, no jogo original as respostas são objetivas e, na pesquisa, elas são subjetivas e mais aprofundadas.

Como o importante no caso da minha pesquisa era o número de perguntas respondidas, acabei por inverter a ordem das coisas. Primeiro os adolescentes foram divididos por equipes (em média de três participantes), ao contrário do original, onde predomina a individualidade. Segundo, os adolescentes respondiam a questão e depois faziam a tarefa. Todos da equipe precisavam responder a mesma questão, se não a equipe não podia realizar a tarefa e, conseqüentemente não somava pontos. A tarefa sim era realizada por um único membro da equipe, mas esse devia mudar a cada rodada. Ao final do jogo, vencia a equipe que tivesse maior pontuação.

A questão das categorias se configura enquanto o centro dessa dinâmica. Nelas, estão concentradas questões mais aprofundadas de consumo e apropriação, bem como de aprendizagem televisiva, interações, mediações e de socialização primária. As quatro categorias contemplam o objeto em sua especificidade e ampliam um universo apontado na pesquisa exploratória. Com esse jogo, pretendia investigar e tensionar as pistas obtidas em um primeiro momento. Além de fornecer dados para a entrevista individual, nessa dinâmica aparecerão as interações que se estabelecem entre os adolescentes e mostrará, a partir do discurso dos adolescentes, a relação dos jovens com a televisão já desde a infância o que, de outra forma, seria muito complicado de abordar. Ao resgatar como a trajetória desses adolescentes foi sendo perpassada pela televisão, seria possível obter uma peça importante de um “quebra-cabeça” pois, a partir daí, é possível compreender o sentido de apropriações que os adolescentes fazem hoje frente aos programas televisivos e também identificar quais mediações são centrais no cenário da recepção. Além disso, já na parte das tarefas seria possível ter pistas importantes de questões como identificação, identidade e competência para com os gêneros televisivos.

Outro elemento importante dessa dinâmica foi a utilização de uma filmadora para registrar as expressões e as interações entre os adolescentes. A minha idéia era gravar em fita VHS essa segunda dinâmica em todas as instituições. No entanto, em função de problemas técnicos com a câmera que eu estava utilizando, acabei podendo fazer a gravação apenas no Lar de São José. Nas demais instituições, por uma questão de tempo, tive de utilizar o gravador. Foi significativo o sucesso que a filmadora fez no âmbito institucional, os adolescentes se sentem mais próximos da realização do sonho de estar na televisão. Expressões como “Atenção! Gravando!”, “Pára aí! Tá vamos lá! Gravando!” “Tô no palco!” remetem exatamente à competência de gênero do grupo e do conhecimento que possuem das processualidades televisivas. (As questões abordadas nessa dinâmica encontram-se nos anexos).

3.4.3. Um Jogo de Dama Para os Meninos

Em se tratando dos adolescentes do Abrigo João Paulo II, pensei em usar as mesmas questões do Jogo “Elas por Elas” realizado nas outras duas casas, no entanto, alterei a dinâmica para atender às especificidades do grupo, sobretudo de gênero. Isso porque, o Jogo “Elas por Elas”, aplicado no Lar São José e na Casa-Lar Adventista, como diz o próprio

nome, está mais voltado para as meninas. É importante lembrar que, embora eu tenha mudado a atividade, os objetivos dessa dinâmica no que se refere à pesquisa foram os mesmos daqueles que orientaram a dinâmica das meninas. Assim, ao buscar uma atividade que lhes chamasse mais a atenção, me lembrei da paixão deles pelo jogo de damas. Por isso, revolvi criar um tabuleiro maior, no qual as peças fossem caixas de fósforos, e dentro de cada caixinha coloquei uma pergunta. Dividi o grupo (de quatro adolescentes) em duas duplas, para que um ajudasse o outro a raciocinar as jogadas, bem como para que ambos respondessem as mesmas perguntas.

Interessante observar nessas dinâmicas com equipes é a interação que se estabelece entre os adolescentes, como eles se ajudam e se motivam. A idéia do jogo segue praticamente a do original, a diferença é que cada vez que uma dupla “come” uma peça do adversário, ela tem que abrir essa caixinha e responder a questão que está dentro. Se os dois adolescentes não responderem a pergunta, a jogada é anulada e a peça permanece com a equipe adversária.

Nessa dinâmica, como não pude colocar as quatro categorias de questões que integraram a dinâmica das outras casas (exatamente pelo número de caixinhas), escolhi inicialmente questões que, naquele momento, me pareciam cruciais: socialização primária, aprendizagem e interação/mediação. Como o jogo tem 24 peças, foi possível colocar, conseqüentemente, 24 questões, 12 para cada equipe. Claro que a equipe que ganhou respondeu mais questões, por ter obtido mais peças, mas mesmo assim o resultado foi interessante para a pesquisa.

3.4.4. Diário dos Adolescentes de Apropriações e Aprendizagens

Uma outra estratégia que realizei foi a entrega de uma espécie de diário a cada adolescente, para que eles pudessem anotar sistematicamente as questões que mais lhes chamassem atenção nos programas que mais gostam ou nos que mais assistem. A idéia central das anotações é que os adolescentes pudessem, à sua maneira e com sua linguagem, recontar episódios, trechos de discursos e características de personagens dos quais se apropriam e com os quais aprendem e se identificam já que, geralmente, esse tipo de anotação focaliza a relação com o outro. Inicialmente pensei em recolher o diário a cada 15 dias, para que eu pudesse ir organizando as informações e tirando dúvidas. Para que o diário não soasse como uma tarefa escolar, deixei a cargo dos adolescentes a decisão sobre o que registrar, sendo

assim, não delimitar temáticas nem categorias. A única solicitação que fiz aos grupos, é que cada adolescente, sempre que registrasse algo, colocasse o horário, a data e nome do programa assistido. Inclusive, os adolescentes tiveram a liberdade para expressar suas impressões, ou seja, além da escrita, poderiam se utilizar de desenhos, recortes e imagens tão comuns nos diários pessoais dos adolescentes. Os diários que inicialmente me pareciam uma boa alternativa como fonte de dados, foram pouco utilizados pelos adolescentes, em função da sua preferência por se expressarem por meio da oralidade ou por traços de uma oralidade primária, nos termos de Walter Ong. Aqueles que escreveram, preencheram as primeiras páginas e a grande maioria deu outros fins ao pequeno caderno. A questão do insucesso dos diários será mais aprofundada no capítulo dedicado à socialização na recepção, mas por hora, posso dizer que por ser escrito esses foram, de certa forma, de encontro à cultura oral dos adolescentes.

3.4.5. Observação Participante

Durante a pesquisa sistemática, também dei prosseguimento à observação participante realizada na pesquisa exploratória. A observação participante foi feita no âmbito da instituição paralelamente ao desenvolvimento das demais atividades. Vale lembrar que essas observações foram registradas no meu arquivo de campo já utilizado na pesquisa exploratória. Grande parte dos dados obtidos durante a realização da pesquisa sistemática veio da observação participante já que, através desse método pude melhor compreender como se constitui o ritual de assistência televisiva, as interações que os adolescentes estabelecem com a televisão e também entre eles a partir do conteúdo televisivo. Pela observação, também foi possível capturar parte significativa das experiências e vivências pessoais e familiares dos adolescentes, os horários, as regras e as tarefas institucionais, bem como pistas para a realização das dinâmicas e das entrevistas individuais.

3.4.6. Entrevista em Profundidade: Aprendizagens Midiáticas e Mediações

Essa técnica foi a última a ser desenvolvida, exatamente por representar um índice maior de dificuldade. Primeiro, porque essa entrevista foi individual e segundo, porque demandou mais tempo de diálogo. Reservei de duas a três visitas a cada instituição para poder realizar as entrevistas. Antes de ir a campo, elaborei as questões por categorias e foquei em pontos que julgo cruciais para a pesquisa: Aprendizagem Midiática/Apropriações; Interação/Mediação Televisão; Interação/ Mediação Grupos de Relações e Amizades; Interação/Mediação Instituição de Acolhimento e Transição Vida Familiar/Institucional. Na verdade, essas categorias são resultado de tensionamentos e reconfigurações daquelas utilizadas na segunda dinâmica (Jogo “Elas por Elas” para as meninas e jogo de damas para os meninos). Como é possível perceber, diferente do primeiro conjunto de categorias utilizado na segunda dinâmica, a Socialização Primária não se faz mais presente. Isso porque percebi que não tinha sentido trabalhar a socialização na infância isoladamente, mas sim o que me interessava eram as mudanças que a transição dessa vivência familiar para a experiência institucional implica nas dinâmicas de assistência televisiva. A categoria dedicada às interações/mediações, nas entrevistas individuais foi aprofundada e subdividida em outras três: mediação televisiva, institucional e de grupos de relações e amizades.

Tanto na Casa-Lar Adventista quanto no Abrigo João Paulo II não enfrentei nenhuma resistência em relação às entrevistas. Inclusive na Casa-Lar as próprias adolescentes se organizavam entre si para serem entrevistadas. As adolescentes revelaram sua solidariedade e demonstraram forte comprometimento com o trabalho, estando sempre disponíveis para permanecerem comigo respondendo às questões o tempo que fosse necessário. Ao final das entrevistas, percebendo que o trabalho estava completando o seu ciclo, todas as meninas trouxeram os seus diários para que eu lhes deixasse uma mensagem de lembrança. Pela seriedade com a qual trataram as entrevistas, me foi possível, com esse grupo, ampliar o diálogo e, portanto aprofundar as questões.

No Abrigo João Paulo II, como mencionei, também não enfrentei dificuldades. Os adolescentes ficaram um pouco tímidos no início, na hora de decidir quem seria o primeiro entrevistado, mas depois tudo transcorreu com tranquilidade. A única diferença é que como com esse grupo a relação de confiança pesquisador-pesquisado não foi tão fortemente estabelecida e também pela dispersão característica do grupo, dois meninos ficaram mais apreensivos na hora do diálogo. Uma das entrevistas, inclusive, acabei não podendo aproveitar. Importante ressaltar, que a agitação é, de fato, uma particularidade desse grupo. E isso ficou muito claro durante as entrevistas. Enquanto eu entrevistava um adolescente, na sala reservada à computação, os demais ficavam ou batendo na porta, ou fazendo palhaçadas

na janela, para chamar a minha atenção.

As adolescentes do Lar de São José foram uma grande surpresa para mim. Embora tenha sido o grupo com o qual eu mais tive contato, tanto durante a pesquisa exploratória como da sistemática, algumas meninas aparentemente se mostraram resistentes em relação às entrevistas. E o que é mais interessante, duas das três que não participaram participavam desde o início da pesquisa exploratória, ou seja, tínhamos uma boa relação. As adolescentes, em nenhum momento me disseram que não participariam mas suas ações revelavam isso. Não sei se porque pressentiam que a pesquisa estaria no fim e que, portanto, poderíamos perder o contato, mas a verdade é que o grupo se mostrava indiferente aos meus convites para o início da dinâmica.

Para tentar contornar a situação, resolvi dividi-las em equipes e procedi da seguinte maneira: enquanto uma equipe estava sendo entrevistada, a outra ficaria assistindo DVDs, escolhidos por cada equipe. Elas se animaram com a idéia (e eu muito mais). Contudo, as coisas não se deram como imaginei. No dia que levei o primeiro DVD, as duas equipes prontamente se sentaram no sofá e começaram a assistir o filme como se não tivéssemos combinado nada. Nesse dia, antes de ir embora, reafirmei o nosso compromisso. Disse que não me importava que todas assistissem, mas que na próxima semana retomariamos o combinado. Elas acertaram os dias que para elas seria melhor e eu deixei a casa com muita expectativa. Quando voltei no dia agendado por elas, mais uma vez era como se nada tivesse sido tratado. Elas estavam me testando e eu definitivamente, estava caindo no jogo delas.

Quando me dei de conta, resolvi mudar de tática: também decidi fazer como se não existissem mais as entrevistas. Eu chegava na instituição, sentava no sofá, assistia o *Rebelde* e ia embora sem nem tocar no assunto. Elas me olhavam muito na certeza de que eu cobraria as entrevistas. E, por incrível que pareça, com o tempo, elas mesmas começaram a perguntar pelas entrevistas e se oferecerem para participar. As que não demonstraram interesse acabaram por não participar. Mas, até chegar a um consenso, eu fiz muitas visitas e me senti desmotivada inúmeras vezes, pois não via mais possibilidades e não tinha como fugir das entrevistas. Mas o mais gratificante para mim enquanto pesquisadora é que, ao final das entrevistas, duas adolescentes me disseram espontaneamente que tinham gostado muito de ser entrevistadas (já que era a primeira vez que tinham essa experiência) e que, se fosse possível, queriam participar novamente.

3.4.7. Observação da Telenovela Rebelde

Como seria complicado trabalhar com o fluxo socializador midiático em sua totalidade, percebi que seria necessário realizar, em algum momento, um olhar mais detido nessa mescla de programas, para poder melhor compreender as apropriações que os adolescentes fazem do conteúdo televisivo. Isso, no entanto, não quer dizer que eu tenha abandonado a idéia de fluxo, já que é inegável que os adolescentes vão sendo socializados pela mídia a partir de um conjunto heterogêneo de programas do gênero ficcional. O que acontece, é que a partir da observação sistemática da telenovela *Rebelde* (programa mais assistido em duas casas) durante dois meses, eu pude não só compreender a estruturação do produto e fazer um reconhecimento dos personagens que os adolescentes tanto falavam, mas também, e o que é mais importante, perceber os movimentos que esses jovens fazem no espaço da recepção e as relações que estabelecem entre o produto e suas experiências pessoais.

3.5 O Tratamento dos Dados

Depois de realizadas as dinâmicas e também as entrevistas em profundidade, foi preciso iniciar um trabalho de tratamento ou sistematização dos dados, com base nas perspectivas teóricas construídas para atender aquilo que o objeto/problema me solicitava. Embora tivesse feito visitas periódicas às instituições e de fato tenha conseguido realizar as entrevistas com os adolescentes, o que no início, me pareceu tarefa mais complicada, os dados empíricos obtidos eram mais dispersos e contraditórios do que eu poderia imaginar. A primeira etapa de análise dos dados compreendeu a transcrição das fitas cassetes gravadas, por conta das entrevistas em profundidade e de algumas dinâmicas, bem como a transcrição de material em VHS do “Jogo Elas por Elas” realizado tanto no Lar de São José como na Casa-Lar Adventista. A transcrição dos dados em VHS exigiu mais tempo e detalhamento, já que tive a preocupação de capturar discursos, expressões, interações e movimentos dos adolescentes durante o desenvolvimento da dinâmica. A dificuldade desse momento, não estava na quantidade dos dados, mas sim de fato na dispersão e contradição desses. Após

transcrevê-los, demarquei, manualmente cada trecho dos depoimentos dos adolescentes, de maneira a ordená-los conforme as dimensões de análise.

Feito isso, ainda era possível perceber uma certa dispersão, isso porque, as falas dos adolescentes não eram longas, o que implicava em uma certa dificuldade em classificá-las. Outro ponto importante a ser destacado, refere-se ao fato de eu estar trabalhando as instituições enquanto sistemas, ou seja, era preciso compreender o grupo em relação, no universo institucional. O fato de não trabalhar com o adolescente enquanto sujeito isolado, mas sim com a instituição como um todo, implicou em uma segunda organização dos dados. Após ter demarcado os discursos por categorias, fiz um recorte, também manual, dessas falas e as agrupei, de maneira a ter uma visão de fato mais sistêmica de cada uma das três instituições. E ao fazer isso, acabei repensando e rearticulando algumas categorias traçadas inicialmente, bem como observei que havia a necessidade de criar outras que dessem conta da transição cotidiano familiar-cotidiano institucional.

Algumas categorias que havia previsto antes da realização das entrevistas, não suscitaram tantos dados, bem como outras, que eu não havia traçado inicialmente, começaram a ser desenhadas de maneira mais marcante a partir das transições do material empírico. É também importante ressaltar que, em função das especificidades de cada instituição, nem todas as categorias se fizeram presentes com o mesmo fôlego nos três espaços institucionais. Dependendo de cada caso, em algumas categorias os dados de fato proliferaram, já em outras, esses foram mais escassos. Isso significa que o universo de categorias elaborado foi ganhando ao longo do processo de sistematização dos dados, um desenho muito particular em cada instituição, muito em função do grupo de adolescente, especialmente, do seu comprometimento com a pesquisa e do nível de confiança que depositava em mim no momento das entrevistas. Também foi possível observar que dependendo da instituição, os adolescentes demonstravam mais facilidade ou competência para falar sobre determinadas questões do que sobre outras. Na Casa-Lar Adventista e no Abrigo João Paulo II os adolescentes demonstraram maior tranquilidade para falarem sobre o seu cotidiano familiar, já no Lar São José, as adolescentes preferiam começar as entrevistas pelos assuntos relacionados à televisão. E isso demonstra, em parte, a quantidade e a profundidade dos dados obtidos em cada instituição. O tempo de convivência no âmbito institucional também contou no momento das entrevistas. No capítulo de descrição empírica será possível observar que os grupos mais visitados (Casa-Lar Adventista e Lar de São José) foram aqueles que renderam uma quantidade maior de material empírico e, conseqüentemente maior aprofundamento das questões. Além disso, nessas instituições, tanto as entrevistas quanto às dinâmicas foram

realizadas em um espaço maior de tempo, ao contrário do Abrigo João Paulo II onde, em função do “imediatismo” e “dispersão” dos adolescentes, as dinâmicas tiveram sempre de ser breves e dinâmicas.

No que se refere às observações contidas no Diário de Campo, que foi sendo construído ao longo da pesquisa, essas receberam o mesmo tratamento do restante do material (foram organizados por categorias). Como a cada visita, as observações eram redigidas em arquivos no computador, ao final da pesquisa já havia um volume também amplo de material. Os dados empíricos obtidos a partir das informações de campo foram fundamentais tanto na construção de todas as estratégias metodológicas que utilizei durante a realização da pesquisa, como no sentido de conhecer as especificidades de cada grupo.

3.5.1. As Categorias de Análise na Recepção

Para que eu possa compreender como a socialização midiaticizada está se processando no espaço institucional, é preciso perceber, primeiramente, como em outro momento ela esteve presente no âmbito familiar e, portanto, como essa transição família-instituição altera e transforma as dinâmicas de assistência televisiva (interações, mediações, negociações, etc). No entanto, também é importante salientar que, por exemplo, na Casa-Lar Adventista, os adolescentes não vivenciam só essa transição, mas também uma segunda, que é a passagem de uma instituição para outra, ou seja, de uma instituição mais formal para uma família social.

Pensando nessas situações, é que optei por dividir as categorias de análise em dois âmbitos (familiar e institucional), no entanto, não procurei me aprofundar na questão familiar, já que não é essa instituição que conforma meu objeto, mas sim pretendo trazer alguns elementos que me possibilitem compreender a socialização em âmbito institucional. Como a instituição de acolhimento se constitui enquanto parte integrante e fundamental do objeto, a sua mediação recebe maior ênfase e, logo, abrange um maior número de subcategorias, como será possível observar a seguir. Outro ponto importante a ser explicado refere-se tanto ao *habitus* como à identidade. Inicialmente pode causar um certo estranhamento dois conceitos centrais da pesquisa não apareçam como categorias. Isso se dá porque exatamente ambos são o produto da socialização e, portanto, estarão mais diretamente presentes na análise do material. Cada categoria de alguma maneira oferece elementos

constitutivos desse *habitus*, bem como quando falo em aprendizagens e apropriações estou remetendo aos referenciais identitários e a possível reconfiguração dessa.

A) Transição cotidiano familiar-cotidiano institucional

1) Cotidiano familiar

É importante ressaltar que o cotidiano familiar estará sendo abordado de maneira contrastante ao institucional, para que eu possa compreender as especificidades do acolhimento, e como essas configuram as dinâmicas de assistência televisiva. A idéia de trabalhar com a transição família-instituição objetiva, portanto, analisar o papel socializador da televisão, em espaços que são singulares e que se diferenciam, por exemplo, dos lares familiares, das casas de amigos e dos locais públicos.

1.1) Regras / Rotinas (tempo/espaço) – Com essa subcategoria pretendo capturar as tarefas que os adolescentes tinham quando moravam no âmbito familiar, bem como os horários determinados para realizá-las. Isso porque, ao resgatar essas variáveis estarei pensando, conseqüentemente, o tempo livre que os adolescentes tinham para dedicar à televisão. Parece-me que a liberdade e a assistência televisiva são inversamente proporcionais, quanto mais liberdade nos horários (para retornar para a casa, para dormir, para acordar), menor o tempo de assistência televisiva, já que a televisão passa a ter de disputar seu espaço com outras atividades cotidianas. E nesse sentido, ao falar de temporalidades também resgatarei os horários da assistência televisiva e o tempo de duração dessa.

1.2) Costumes, valores, princípios e estrutura familiar - Nessa subcategoria pretendo resgatar os valores e princípios morais adquiridos no âmbito familiar, bem como os costumes que, de alguma forma, poderão ser alterados em função do acolhimento. A noção do certo e do que é errado, do que é ou não socialmente aceito pela sociedade, portanto regras sociais, com as quais os adolescentes estavam acostumados a conviver no espaço familiar também são elementos que em algum momento ajudaram a conformar o *habitus* desses adolescentes e, portanto, o conjunto de pré-disposições que poderá a vir a se manifestar e, inclusive, ser potencializado no cotidiano institucional. As mudanças, por exemplo, de princípios religiosos e de referências sociais e nas formas de ação dos adolescentes (como se comportam em

determinadas situações) poderão ser variáveis importantes nos processos de aprendizagens midiáticos. A maneira pela a família se constituía, como por exemplo, o número de filhos e de pessoas que moravam na casa, sua condição financeira e social são também elementos importantes na conformação do *habitus*.

1.3) Consumo televisivo familiar – Os programas que os adolescentes bem como seus familiares (pais e irmãos) costumavam assistir. A partir da relação desse consumo com aquele que se estabelece na instituição, será possível perceber outros indícios da presença ou transformação do *habitus*. Ou seja, pretendo verificar se há uma transformação no gosto e na preferência por determinado tipo ou de programa, ou se, na verdade, optam por estruturas narrativas semelhantes aquelas que estavam acostumados a assistir no âmbito familiar.

1.4) Regulação da assistência televisiva – Aqui pretendo perceber se, assim como no espaço institucional, a suspensão da assistência televisiva era como castigo. Além disso, também será interessante resgatar tanto os programas que, no espaço familiar, não podiam ser assistidos, como também as atividades que os adolescentes realizavam quando não podiam assistir à televisão.

1.5) Ritual de Assistência Televisiva - Denomino ritual de assistência, a reunião familiar ao redor do televisor, como se esse fosse algo sagrado a ser cultuado. Essa reunião, tem horário e tempo de duração indiretamente determinado pela família e é capaz de coexistir com os demais rituais cotidianos, como por exemplo o momento das refeições. Dessa forma, aqui será interessante analisar como os adolescentes participavam e se portavam nesse espaço sagrado, quem eram os outros agentes socializadores que estavam presentes nesse momento e quais interações eram estabelecidas. Além disso, será importante pensar a questão da espacialidade como a família se organizava no espaço ao redor da televisão para participar do ritual.

B) Mediação Institucional

1) Cotidiano Institucional

1.1) Adaptação ao ambiente institucional – quando os adolescentes deixam suas casas e são encaminhados para uma instituição de acolhimento, geralmente, é um momento de grande surpresa. Sem saber bem exatamente para onde vão, muitos levam apenas a roupa do corpo.

Essa é a primeira de uma série de perdas que serão sentidas a medida que o tempo de acolhimento aumenta. Na instituição, os adolescentes possivelmente sentirão a falta dos pais, dos irmãos, de outros familiares e amigos, bem como dos hábitos e experiências vivenciadas no âmbito familiar. Passarão a conviver com outros princípios, valores e costumes e, com o tempo, conseguem avaliar mais sensatamente os aspectos positivos e negativos do período de acolhimento, ou seja, ao estabelecer relações entre o cotidiano familiar e o institucional conseguem avaliar o que melhorou em suas vidas (benefícios do acolhimento) e os pontos que ainda poderiam ser melhorados. Então, quando falo em adaptação, me refiro às perdas sentidas, a mudança de valores e princípios e também da avaliação que fazem da instituição.

1.2) Tempo de acolhimento – Esta categoria busca dar conta do período que o adolescente está na instituição.

1.3) Experiências institucionais anteriores - Com essa subcategoria, pretendo verificar se o adolescente já havia experimentado a situação de acolhimento anterior e, conseqüentemente, quais as dinâmicas de assistência televisiva que nesse espaço se instituíam. Essa subcategoria não será ampliada no Lar de São José, pois apenas uma adolescente já havia experimentado o acolhimento anteriormente, e as lembranças que possui desse período são escassas. Já na Casa-Lar Adventista e no Abrigo João Paulo II há um número maior de adolescentes com essa vivência e o que é mais importante, elas são recentes e são facilmente memoráveis. No caso dessas instituições, essa subcategoria se dividirá em outras, que já aparecem anteriormente acrescidas de uma nova:

- Tempo de Acolhimento;
- Adaptação ao Primeiro Ambiente Institucional;
- Regras e Rotinas (especialmente no que se refere à assistência televisiva);
- Regulação Assistência Televisiva;
- Mediação dos Grupos de Amizades e Relações;
- Interação profissionais instituição;
- Transição primeiro acolhimento – segundo acolhimento;

1.4) Circulação por outros espaços de socialização - A circulação por outros espaços de socialização é inversamente proporcional ao tempo de assistência televisiva. Quanto mais aumenta a frequência dessa circulação e a diversidade de outros espaços que os adolescentes têm para interagir, menos tempo eles passam na companhia do computador. Essa categoria é bem importante, porque ela de certa forma contrasta com a situação familiar. Como em suas

casas os adolescentes tinham mais liberdade para saírem, passearem, dormirem na casa de amigos e vizinhos, visitar amigos e parentes e estar na rua (brincando ou se divertindo com os amigos da comunidade onde moravam) menos interesse eles tinham na companhia televisiva. Porque ao que tudo indica, eles são fascinados pela televisão, mas também gostam muito de poder circular, de conhecer novas pessoas e lugares.

1.5) Contato familiar ou com comunidade de origem - aqui pretendo perceber a periodicidade das visitas familiares, de maneira a analisar como essa instância socializadora, mesmo que distante, poderá se fazer presente e permanecer como referencial para as apropriações que os adolescentes fazem do conteúdo televisivo.

2) Dinâmicas Institucionais de Assistência Televisiva

Essas subcategorias, na verdade, são praticamente as mesmas aplicadas ao cotidiano familiar, exatamente para que eu possa contrastá-las. Os objetivos são praticamente os mesmos, a diferença é que agora estou tratando de dinâmicas de assistência televisiva que se conformam no espaço institucional.

2.1) Regras e Rotinas - Como a instituição, que também têm temporalidades e regras próprias, conforma as temporalidades de assistência televisiva e também como a própria televisão acaba por reconfigurar ou mediatizar o ambiente institucional.

2.2) Ritual de assistência - Longe das suas famílias, os adolescentes permanecem participando do ritual televisivo. A diferença é que, na instituição, esse ritual midiático se institui em meio aos rituais institucionais, pois os adolescentes tanto assistem televisão, como fazem suas tarefas e **participam** das suas atividades cotidianas. Na família, estão presentes muitas gerações (adultos, crianças, idosos, adolescentes) e, portanto, outros tipos de interação se estabelecem. Já na instituição, com exceção da Casa-Lar Adventista, o espaço é predominantemente ocupado por adolescentes com idades, tarefas e histórias de vida muito semelhantes. Eis que são interações de outra ordem e, até mesmo, a espacialidade, ou a forma pela qual ocupam os espaços ao redor do televisor, é diferente daquela observada na família. Os adolescentes determinam o zapping e os comentários, expressões e emoções são próprias da cultura juvenil. A questão da cultura oral também aparecerá em parte nessa subcategoria.

2.3) Consumo Televisivo - A lista dos programas que o grupo mais assiste e também os que são os preferidos pelos adolescentes ilustram bem a noção de fluxo socializador e também

revelam elementos do *habitus* (já que dá conta dos gostos, preferências e estilos).

2.4) Regulação assistência televisiva - Nessa subcategoria também encontro um contraste interessante com o cotidiano familiar. Importante pensar se em ambos os espaços a suspensão da assistência televisiva é usada como castigo, pelo fato dos adolescentes terem desobedecido as regras ou por não terem realizado as tarefas.

2.5) Interação com os profissionais da instituição - Observar se os profissionais da instituição (geralmente monitores) participam do ritual televisivo e se tem o hábito de interagirem com os adolescentes sobre os conteúdos midiáticos. E se nessas interações, os adolescentes ressignificam o conteúdo televisivo e, conseqüentemente, aprendem com esse.

C) Interação/Mediação TV

Com essa categoria pretendo analisar com a televisão media as relações sociais, especialmente, o contato dos adolescentes com o “outro”, como também lugares desconhecidos. Também será interessante tratar algumas especificidades dessa mídia televisiva apontada pelos adolescentes: como seu caráter subliminar ou componente emocional (de socializar pela emoção), as trilhas sonoras. Da mesma forma, a competência de gênero dos adolescentes (sobretudo para com o gênero ficcional) e o potencial da televisão para pautar assuntos cotidianos também serão trabalhados nessa categoria.

D) Interação/mediação grupos de relações e amizades

Os grupos de relações e amizades desde a pesquisa exploratória se configuram enquanto uma mediação em potencial no que se refere a ressignificação dos conteúdos televisivos. E essa mediação se conforma, sobretudo em função das interações que esses adolescentes estabelecem com os seus grupos, tanto no espaço imediato da recepção, quando tecem comentários e expressam suas moções, quanto, posteriormente, em outros espaços de socialização. Essas interações posteriores, na verdade, representam tanto as apropriações feitas anteriormente e que passam a circular por outras instâncias, como também outras e novas ressignificações. Os colegas e amigos da escola e do trabalho aparecem como os principais responsáveis pela circulação desse conteúdo televisivo e por uma seqüência de

novas apropriações e aprendizagens. Essas interações vão compondo uma teia que se conforma pelas apropriações feitas na instituição, as apropriações dos grupos e as experiências pessoais de cada adolescente.

E) Apropriações/aprendizagens

Os processos de apropriação e aprendizagem por estarem intimamente ligados e interdependentes, aparecem juntos nessa categoria. A partir do momento que o adolescente se apropria ou faz uso do conteúdo midiático, ele estará “aprendendo coisas”, que poderão ser positivas ou negativas, como também socialmente aceitas ou não. Mas o mais importante é que essas apropriações estarão desencadeando processos de aprendizagem, sobretudo, quando os adolescentes puderem estabelecer pontes entre suas experiências pessoais e o conteúdo midiático, independente do tipo de conteúdo ou do gênero que costumam ter mais contato.

4. A SOCIALIZAÇÃO TELEVISIVA DOS ADOLESCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Nesse capítulo, pretendo me debruçar sobre a descrição das instituições de acolhimento, especialmente das regras e rotinas que estruturam esse espaço, de maneira a compreender como a transição cotidiano família-cotidiano institucional reconfigura as dinâmicas de assistência televisiva dos adolescentes abrigados. Para isso, fiz uso de categorias, já apresentadas no capítulo metodológico, as quais me permitiram sistematizar os dados empíricos e também construir um texto que se propõe a revelar as especificidades do “mundo” institucional. Como estou pensando a instituição como um sistema, no qual as partes devem ser pensadas em relação ao todo, não trabalharei com os adolescentes individualmente, mas sim com cada universo institucional. Os textos que se seguem partem tanto dos dados coletados junto aos adolescentes como também das minhas observações, com base nos referenciais teóricos que dão sustentação a minha pesquisa. Com isso também pretendo dizer, que não foram ouvidos os profissionais que trabalham nas instituições e que são responsáveis pela coordenação dessas. Isso porque, desde o início da estruturação do problema de pesquisa, minha atenção recaiu sobre os adolescentes, a sua trajetória, a maneira como esses estabelecem relação com a televisão em meio a regras e rotinas as quais desconheciam quando moravam com suas famílias. Estou pensando a socialização midiaticizada, portanto, a partir de uma estrutura teórica, metodológica e empírica focada nos adolescentes, nas percepções e apropriações desses.

Os adolescentes, por uma questão ética, tiveram seus nomes preservados. De maneira que fui buscar nomes fictícios para cada um deles nas obras de Machado de Assis. E dessa maneira, não pretendo comparar ou estabelecer relações entre os personagens machadianos e a personalidade ou comportamento dos adolescentes. Ao estabelecer esse paralelo pretendo mostrar que assim como os personagens de Machado de Assis, o perfil desses adolescentes, por mais que sejam trabalhados, inclusive psicologicamente,

permanecerão sempre espaços de mistério, como no caso instigante da personagem Capitu, à espera de maiores interpretações e descobrimentos por parte do leitor.

4.1 Lar de São José

“Não me diga mentirinhas dói demais
 Eu já sei que estou sozinha sem meus pais
 Eles foram para bem longe e esqueceram que eu nasci
 Me deixaram sem carinho por aqui
 Não, não chores
 Estarei sempre contigo
 Poderás contar comigo
 Sempre vou te amar
 Nós vamos brincar
 Ser feliz para nunca mais chorar...”⁵³

O Lar São José, localizado na Rua São Manoel, em Porto Alegre, é uma instituição não governamental, também mantida por recursos financeiros da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), órgão da prefeitura, e de doações da comunidade, que acolhe somente meninas, gestantes e não gestantes. Criado em 1953, por iniciativa de uma senhora para atender jovens gestantes, o Lar também obtém renda a partir da realização de atividades e serviços que presta à comunidade como, por exemplo, uma padaria, uma lavanderia e um berçário. O fato de a instituição acolher adolescentes gestantes e, em alguns momentos, também os bebês dessas meninas, caracteriza a particularidade desse espaço. Isso porque, no lar convivem meninas gestantes, não gestantes e bebês. O que implica em uma dinâmica de relacionamentos bem específica.

A instituição, que pode abrigar até 18 adolescentes (sua lotação máxima), durante a realização da pesquisa sistemática acolhia 13 meninas, das quais sete se disponibilizaram a participar desta pesquisa. Entre essas sete meninas, quatro já haviam participado da pesquisa exploratória o que, de certa forma, facilitou o trabalho, pois eu já tinha algumas informações sobre a trajetória pessoal e midiática dessas jovens. Com idades entre 11 e 17 anos, as adolescentes estudam tanto em escolas da rede estadual como também municipal. É importante lembrar, nesse momento, que dentre essas sete jovens apenas quatro se mostraram interessadas em participar da etapa de entrevistas individuais. Falo isso, nesse momento, em função de que boa parte das informações coletadas advém dessa dinâmica e, portanto, serão mais frequentes os depoimentos dessas quatro jovens, com as quais tive a oportunidade de aprofundar questões e relatos.

Ainda que a situação de abrigamento teoricamente deva ser passageira ou uma fase de

⁵³ Trilha sonora da telenovela *Chiquititas* cantada pela adolescente Capitu do Lar de São José. A adolescente disse que, quando criança, gostaria de ser como a personagem Tatí que cantava essa música na trama.

transição, o **tempo de acolhimento** do grupo pesquisado varia de sete meses a três anos. Isso porque a família nem sempre está preparada financeira e psicologicamente para receber o adolescente de volta, e também, há muitos casos em que as adolescentes, por questões de violência ou orfandade, acabam não tendo um lugar para onde retornar, após completarem a maioridade. O tempo de acolhimento é também uma variável determinante na adaptação dos jovens à situação institucional. Quanto maior o tempo de abrigo, os adolescentes conseguem pontuar de forma não reticente e, portanto, com maior tranquilidade os aspectos positivos e negativos das rotinas institucionais. Isso porque os primeiros meses de convivência institucional, geralmente vêm acompanhado, como elas mesmo dizem, de uma certa “rebeldia”, de saudades da casa e da família e também de um passado repleto, em alguns casos, de histórias fantasiosas e do mito do lar perfeito.

A **adaptação ao ambiente institucional** representa, como já mencionava anteriormente, a interiorização de uma nova realidade e de todos os elementos que a compõem. Nesse período de acolhida, as adolescentes aprendem coisas novas (tarefas e afazeres domésticos), fazem cursos profissionalizantes e têm a oportunidade de se especializarem e ingressarem no mercado de trabalho formal. “Deixa eu ver...(risos) lá na minha casa, quando eu morava, eu só estudava, não fazia curso e aqui eu fiz um curso de manutenção, consegui um emprego, agora tenho serviço”⁵⁴. Essas aprendizagens vêm também acompanhadas dos valores e dos princípios vigentes na instituição: as adolescentes repensam as noções de certo e errado e também aprendem a conviver de uma outra maneira com os padrões sociais vigentes. “Tudo mudou na minha vida, minha liberdade, meu modo de falar. Não, o meu modo de falar não mudou, sabe? Mas assim, tem que ter educação assim, eu não tinha educação, agora eu tenho. Tá também, às vezes eu discuto com as monitoras, mas... melhorei um pouco”⁵⁵.

Os antigos hábitos familiares, aos poucos, vão dando lugar a outros mais organizados. A noção e a prática de rotinas (horário para acordar, para ir a escola, para fazer tarefas, etc), aos poucos, vai sendo restabelecida na consciência dessas adolescentes: há quem as reneguem, mas há também as que os olham com a sensatez que o tempo prolongado de acolhimento lhes traz. Aprender coisas novas, sobretudo aprender a conviver com o outro é um dos pontos positivos do acolhimento apontado pelas adolescentes. Coisas que podem parecer comuns e até mesmo simples, como acordar cedo para ir para escola e tomar banho, são hábitos que algumas adolescentes desconheciam até chegar na instituição, como mostra a

⁵⁴ Trecho do relato de Capitu.

⁵⁵ Depoimento da adolescente Helena.

situação relatada por Helena: “O meu pai me acordava cedo para ir por colégio, aí eu, várias vezes, eu disse pro meu pai que eu ia pro colégio e não saía da cama! Matava aula, dormindo! E assim, sabe? Eu aprendi a acordar cedo”.

Valores e princípios também são reconfigurados no ambiente institucional. Desde os conselhos e orientações, tanto na vida pessoal como profissional das adolescentes, a instituição se coloca, por vezes, como uma espécie de família sucedânea, como bem lembra Virgília: “O que é de bom assim no abrigo é que te ajudam, te compreendem a situação que a gente tá no abrigo e também cuidam da gente como se fosse pais e mães pra cuidar a gente [...] me deram todo o apoio que eu precisava, me deram todos os conselhos, coisas para aproveitar”.

Mesmo aquelas que já tinham na sua casa como hábito a realização de tarefas domésticas dizem que aprimoraram suas aptidões na instituição. Aprendem a cuidar melhor das suas roupas, a cozinhar para um número maior de pessoas e o que é mais importante, fazer cada atividade em um horário estabelecido para todo o grupo.

[...] Melhorei um pouco. Assim, as minhas roupas não eram assim, sabe? Eu lavava... mas só que sabe? E, lavo, hoje, sabe? Aí tem roupa pra mim lavar, eu lavava na mão, aí passou uns tempos, o meu pai comprou uma máquina, aí eu comecei a lavar só na máquina. Mas agora eu tô aprendendo de novo a lavar só na mão. Tem que aprender, né?”⁵⁶

Quanto aos aspectos negativos do acolhimento, a maioria é unânime: gostam de tudo, mas prefeririam que houvesse maior flexibilidade nos horários estabelecidos para realizar as tarefas. Helena reclama da forma que, por vezes, é tratada pelas monitoras e Virgília diz que as profissionais são muito exigentes: “Eles são muito exigentes, muito exigente com a gente. Quer isso, quer que a gente faz isso, faz isso e aquilo”.

A ida para uma instituição de acolhimento acaba também por envolver perdas de papéis, do contato diário com os amigos e familiares, de experiências passadas e também de pertences (objetos e roupas) os quais revelam a história pessoal de cada adolescente. Algumas adolescentes estavam preparadas para ir para uma instituição de acolhimento e, portanto, tiveram tempo para organizar e levar parte de suas coisas. Para outras, o acolhimento foi uma grande surpresa, o que significa que chegaram na instituição apenas com a roupa do corpo. Capitu teve tempo para pegar apenas as suas roupas e o material do colégio, já que o conselheiro lhe avisou um dia antes do que aconteceria: “A tia já sabe, ele foi num dia lá: ‘Amanhã, nessa tal hora, eu venho aqui buscar vocês’ ”. E segundo ela, na data prevista ela já

⁵⁶ Depoimento de Helena.

estava com “tudo separadinho”. Os objetos que arruma sobre uma cômoda em seu quarto foram todos presentes que ganhou das amigas que moram com ela na instituição, nada desses enfeitada

Todos os acolhimentos são decorrentes, na grande maioria, de histórias tristes e dolorosas, algumas em maior grau que outras, mas indiscutivelmente são todas situações muito delicadas, que deixam marcas profundas na biografia pessoal de cada adolescente. Por mais que eu já tivesse contato, através dos meios de comunicação, com cenas de violência, abandono, negligência e maus tratos, nada se compara ou tem a mesma dimensão do sentimento que eu sentia ao ouvir as histórias que as adolescentes me contavam. Confesso que esse é um sentimento de dor misturado com muita revolta e solidariedade. Dois casos me marcaram profundamente no Lar de São José, o primeiro foi de uma adolescente que já retornou para a família e o segundo foi o de Helena. A adolescente foi direto do hospital para a instituição apenas com suas roupas e com o seu filho nos braços. Helena foi estuprada pelo próprio pai e dessa relação nasceu um menino com problemas, que hoje não convive mais com ela, pois foi encaminhado para outra instituição, imagino, que para receber cuidados especiais. A menina morava sozinha com o pai e o tinha, de certa forma, conforme os seus relatos, como um herói. Abandonada pela mãe ainda quando criança, hoje, ela diz que não tem para onde ir. A última vez que visitei a instituição, ela havia sido internada por tentativas sucessivas de suicídio. Como bem dizia Goffmann, ao tratar das instituições totais, algumas “perdas são irrecuperáveis e podem ser dolorosamente sentidas como tal” e talvez esse seja o caso de Helena. Irreparáveis não no sentido que não seja possível superá-las, mas sim que alteram a trajetória pessoal do indivíduo. As perdas, inclusive, abrangem a saudade de algumas coisas (atividades, passatempo, brincadeiras) que os adolescentes faziam na sua casa e que, na instituição, por algum motivo não podem fazer mais.

O ponto nevrálgico do acolhimento está na tentativa de que as adolescentes aprendam a conciliar corretamente **regras e rotinas**. As adolescentes reconhecem a importância de terem atividades e horários para cumprir, bem como de ter horários para cada atividade. Ao determinar um horário para desempenho das tarefas a instituição, de alguma forma, está também organizando o tempo livre das adolescentes, esse quase sempre dedicado à televisão, como aparece em um trecho da entrevista realizada com Virgília:

Fernanda: O que tu achas de ter tarefas e horários para cumprir?

Virgília: Ah..eu acho bom, né?

Fernanda: Tu acha que as pessoas têm de ter tarefas?

Virgília: Eu acho.

Fernanda: Por quê?

Virgília: Pra ter algum tempo livre, só pra ela mesma.

Fernanda: Tu acha que a tua vida, hoje, é melhor com essas tarefas e esses horários, do que antes?

Virgília: Sim.

No entanto, as adolescentes julgam que os horários, sobretudo os dos passeios, poderiam ser mais flexíveis e talvez negociados de acordo com a necessidade de cada adolescente. Conforme Helena, o horário de circulação por outros espaços de socialização é calculado para todo o grupo o que significa, por exemplo, que mesmo aquelas que não estudam pela manhã devem acordar cedo como se fossem para a escola. “E aqui, de tarde e aqui nos dias de semana também tem uma determinada hora, cada colégio tem o seu horário, aí eles calculam a hora, calculam tudo”⁵⁷. Desejariam maior negociação no que se refere aos horários de retorno para a instituição pois isso, de alguma forma, conforme o relato de Helena, acaba afetando a liberdade do grupo.

Ah não sei, a gente tinha que ter um pouquinho mais de liberdade sabe? Pra poder ir sozinha, para poder voltar a hora que quisesse, mas não assim voltar a meia-noite! Mas voltar assim, uma hora determinada, as sete tu volta, sabe? Ou as seis e meia. Mas não! Aqui tudo é seis horas. Tem que chegar seis horas.

Em situações especiais, por exemplo quando as meninas querem fazer uma atividade diferente, essa ausência de flexibilidade também é de certa forma sentida por Capitu. “Por um lado é ruim, porque às vezes tem algum *show* para ir e vai até mais tarde, seis horas tem que tá no abrigo”. O horário que as adolescentes têm que dormir à noite (22h30min), segundo elas, também podia ser estendido para 23h ou 23h15min, em algumas ocasiões, sobretudo em função da programação televisiva.

As regras são mais difíceis de serem aceitas quando o assunto é a **circulação por outros espaços de socialização**. As adolescentes não só gostariam de poder sair mais, sobretudo aos finais de semana, como desejariam que o contato com a comunidade fosse ampliado. “Eu não digo dia de semana que eu tenho que ir pra a escola à tarde, mas final de semana, principalmente no domingo, é o dia que eu mais gosto de sair”, lembra Virgília. Dormir fora do abrigo, tanto na casa da família como na de alguma colega só é possível aos finais de semana, do contrário, a rotina institucional não é quebrada: escola, trabalho, curso, aulas particulares, afazeres domésticos e assistência televisiva. Para que os namoros sejam firmados, assim como no ambiente familiar mais tradicional, o pretendente deve ser levado até a instituição para que a irmã que integra a coordenação avalie e aprove o relacionamento.

⁵⁷ Trecho do depoimento de Helena.

Essas regras próprias da instituição também acabam por regular as temporalidades televisivas. E, se não fosse esse controle, certamente, a televisão passaria 24h por dia ligada. Prova disso é que sempre quando a assistência lhes é permitida, sempre há pelo menos uma adolescente na frente da telinha. Até às 14h a televisão está proibida, pois esse é o horário para a realização de tarefas da casa e da escola. Mas depois que o ponteiro do relógio ultrapassa essa marca, as adolescentes só vão desligar a televisão às 22h30min, que é o horário de dormir. Claro que a assistência não é contínua, o grupo intercala a realização de tarefas (na cozinha, na área de serviço, nos quartos, etc) com o acompanhamento das tramas. Há quem fique protelando o horário do banho só para assistir o Rebelde. E por vezes, esquecem até do banho para não perder o desenrolar da trama. E nessas situações não tem outro jeito: é castigo na certa.

Durante os finais de semana, esse horário é prolongado. Depois do almoço, por volta das 13h, a televisão é liberada e dessa forma permanece até o final do filme da noite que segundo elas, é meia-noite, uma hora da manhã. Mas há quem discorde desses horários, como é o caso de Iaiá: “Eu acho horrível isso, se tem televisão é pra olhar, não pra deixar guardada”. As adolescentes, sem exceção, quando passam do âmbito familiar para o institucional, estranham esses horários já que, na maioria dos casos, a televisão era totalmente liberada pela família, como pontua Capitu: “Estranhei tia. Tal hora tinha que tá dormindo e esse horário eu não tô dormindo”. Capitu ainda lembra o quanto a sua vó reclamava do tempo que o televisor passava ligado (praticamente 24h por dia): “A minha vó sempre xingava nós: “'Porque vocês vão acabar queimando, vocês não desligam ela nem um pouco e não sei o que...(risos)' ”. Iaiá também lembra que, na sua casa, podia assistir televisão a qualquer hora, até quando ela quisesse.

Por outro lado uma das adolescentes pondera que o horário para assistir televisão contribui para que o grupo tenha consciência das suas tarefas. “Porque pelo menos no horário certo tá tudo pronto já pra assistir TV, se não tivesse esse horário, aí... ia ficar sentada no sofazinho, sem fazer nada e olhando TV”⁵⁸. Mesmo assistindo mais televisão do que na sua casa (pois não era sempre que o seu padrasto liberava a assistência), Virgília estranhou os horários para a assistência televisiva, logo no início do acolhimento “Quando eu cheguei aqui, eu estranhei, né? O horário, porque quando eu cheguei aqui a gente olhava de manhã até não sei que horas, né! Mas como tinha tarefas, começou de tarde, aí uns tempos parou, voltou e, agora, parou de ver de tarde”.

⁵⁸ Depoimento de Virgília.

O horário dedicado à assistência televisiva, na verdade, estabelece os momentos em que, durante a rotina e os rituais próprios da instituição, pode haver um espaço para um ritual de outra ordem: aquele que se constitui a partir da recepção televisiva. Esse **ritual televisivo** dá conta das ações, expressões e impressões das adolescentes durante a recepção. A forma como participam desse “momento sagrado”, como ocupam os espaços que circundam o televisor e as interações que estabelecem com a televisão pode ser observado nesse momento de culto às imagens televisivas. São as adolescentes que estabelecem as regras desse momento de contemplação e, portanto, escolhem com quem querem compartilhar suas emoções e como essas serão expressadas durante a assistência, de maneira silenciosa ou barulhenta. Ainda que muitas adolescentes afirmem que preferem estar sozinhas no momento da assistência, por uma questão de concentração, não conseguem ficar alguns segundos sem tecer comentários com o grupo, gostam de externar suas opiniões e sentimentos despertados pela trama, como aparece no breve relato de Virgília: “Quando tá a coisa acontecendo na TV: “ 'Não faz isso! Não faz isso! Não tinha que ser!' ”, não respira, sabe?” E esses movimentos dos adolescentes durante a realização do ritual televisivo foram registrados no meu diário de campo:

Xingam, torcem pelos namoros e, como de costume, cada uma escolhe a personagem a lhe representar na trama. Enquanto assistem o *Rebelde* esquecem que estou ali pronta para fazer mais uma dinâmica: de nada adianta! Só o que lhes importa são as cenas da telenovela jovem. Cantam a música da abertura e tentam prever as ações dos personagens. Brigam por espaços no sofá e disputam o melhor ângulo para acompanhar cada detalhe. Logo depois de um espaço curto de tempo, a sala está lotada, pois todas, com raras exceções, estão na sala por conta de mais um capítulo de *Rebelde*. Terminado o programa, me indagam se eu não vou fazer a “brincadeira!”, como se, durante todo aquele tempo eu tivesse me tornado invisível... só voltaram a lembrar da minha presença, quando finalmente deixam aquele estado de compenetração total. Durante a assistência, os comentários são muitos e os olhos ficam atentos a cada ação dos personagens. Olho para elas e vejo claramente, a compenetração que demonstram em suas expressões faciais. Olhos fixos, e bocas abertas... eis que estão completamente envolvidas pelos diálogos. E não pára por aí, expressam sua competência para com o gênero ficcional, identificando artistas que, quando mais jovens, já haviam participado de outras novelas⁵⁹.

Como forma de melhor participar do ritual televisivo, as adolescentes seguidamente trocam os móveis de lugar. E para isso a explicação é sempre a mesma: mexem a fim de encontrar uma posição em que o maior número de possível de adolescentes fique de frente para o televisor. Há quem prefira assistir televisão com a família, outras se sentem confortáveis com as interações em grupo e ainda aquelas que dizem se concentrar mais quando estão sozinhas.

⁵⁹ Trecho extraído do meu arquivo de campo. Observações que registrei desse ritual televisivo.

Fernanda: Tu preferes assistir TV aqui na casa ou na tua casa?
 Helena: Na minha casa!
 Fernanda: Por quê?
 Helena: porque eu podia assistir a hora que eu quisesse! (risos)
 Fernanda: E tu preferes assistir TV com um monte de gente ou sozinha?
 Helena: Ah não sei! Às vezes sozinha, sabe? Que daí eu escuto mais a TV e me escuto também, porque eu sempre falo com a TV! (risos) e também gosto de ter gente para conversar⁶⁰.

Esse tipo de preferência diz muito das possibilidades da interação que se estabelece no espaço imediato da recepção. Especialmente porque a maioria das adolescentes, mesmo aquelas que não tecem comentários durante a veiculação do programa, o fazem nos intervalos. Há também casos como o de Capitu, em que a adolescente procura se informar antes, em outras mídias, sobre os desfechos dos capítulos, para ficar fazendo previsões durante a trama.

Fernanda: Tu és daquelas que fica falando?
 Capitu: falando! (risos)
 Fernanda: Mas novela tu não ficas falando?
 Capitu: novela? Ah... quando eu sei o resumo da novela! (risos)
 Fernanda: Além de tudo é estraga prazer!! (risos)
 Capitu: Ahã! Ahã! Eu já sei! Eu já sei! O Miguel vai ficar com ela, não vai ficar com a Mia!
 Fernanda: Tu lêes antes?
 Capitu: Eu leio antes!
 Fernanda: E tu gosta de ficar falando nos intervalos também? Ou tu é do contra, nos intervalos gosta de ficar quieta!
 Cássia: Não, eu falo também! Daí, pára naquela parte da novela, aí dá o intervalo, eu eu continuo falando o que vai acontecer depois! (risos)

O contato com a família ou com a comunidade de origem também está condicionado pelas regras institucionais e é uma dimensão importante no que se refere à assistência televisiva. Algumas adolescentes são órfãs e as que possuem família devem se comportar bem e fazer todas as tarefas para poderem ir para casa nos finais de semana. Em média, as adolescentes visitam seus familiares a cada 15 dias, mas esse período é bem variável, tanto pode ser ampliado como reduzido, como observa Capitu.

Fernanda: E de quanto em quanto tempo, tu visita a tua família?
 Capitu: De quinze em quinze dias
 Fernanda: Dá isso? Ou tu achas que dá mais tempo?
 Capitu: Acho que dá isso.
 Fernanda: Tem vezes que tu fica mais tempo?
 Capitu: Tem vezes que eu fico mais, tem vezes que eu fico menos. Mas, é mais, é mais.

⁶⁰ Depoimento da adolescente Helena do Lar de São José.

Fernanda: Daí tu voltas no sábado?

Capitu: Eu volto no domingo, de vez em quando na sexta e volto no domingo.

Para aquelas que permanecem na instituição nos finais de semana, a diversão e o passatempo preferido está na televisão. Aquelas que mantêm contato com a família, geralmente, também podem rever amigos e colegas que deixaram na comunidade onde moravam. A visita familiar é sinônimo de contato com uma realidade que, em algum momento, deixaram para trás e que, provavelmente, algum dia terão de retomar. Dessa forma, nem sempre o contato com os pais é motivo de felicidade, mas sim de rememoração de episódios tristes e situação social complicada. Quando o contato é positivo é sinal de que a família está em processo de preparação para acolher novamente a adolescente, do contrário, apenas abre feridas que já estavam sendo cicatrizadas pelo acolhimento institucional.

O contato com a família e com a comunidade de origem é uma parte das possibilidades que esses adolescentes têm de circular por outros espaços de socialização, de assistir uma programação televisiva diferente daquela escolhida pelo grupo na instituição e também de voltar a participar dos rituais familiares, inclusive, aquele dedicado à assistência televisiva. E, o que é mais interessante pensar é que essa circulação será inversamente proporcional ao tempo de assistência televisiva, ou seja, quanto mais as adolescentes podem sair e, sobretudo visitar seus familiares e amigos, menor é o tempo dedicado à televisão. O tempo de acolhimento, a adaptação ao ambiente institucional, o pouco contato familiar ou a ausência desse bem como as regras e temporalidades institucionais dizem muito do porquê dos adolescentes buscarem e encontrarem cada vez mais referências sociais na televisão. Todas as adolescentes concordam que, se tivessem a oportunidade de sair mais, assistiriam menos televisão. “Chega final de semana, não temos nada para fazer, faxinamos a casa e vamos assistir televisão”⁶¹. O que eu quero dizer com isso é que a negociação da liberdade potencializa o tempo de assistência televisiva e, conseqüentemente, o contato com as aprendizagens midiáticas.

Embora a grade de **consumo televisivo** das adolescentes seja alterada com muita freqüência, o que significa que, se hoje eu retornar a uma das casas, os programas mais assistidos não serão os mesmos, procurei atualizar logo no início da pesquisa sistemática a lista que me orientava na pesquisa exploratória. E de fato lá estava algo que já não me surpreende mais: os programas eram outros. A *Floribela*, novela veiculada pela Bandeirantes, que durante a pesquisa exploratória figurava nas primeiras posições, antes mesmo do seu

⁶¹ Depoimento de Marcela.

término perdeu espaço para o fenômeno *Rebelde*. Embora o estilo de programas mais assistidos pelo grupo (geralmente mais fantasiosos e de canais outros que não sejam a Globo) permaneça, há uma alteração nas posições que os programas ocupam nessa lista.

Por exemplo, o *Rebelde* que, durante a pesquisa exploratória, dividia a primeira posição com a telenovela *Floribela*, na pesquisa sistemática passou a ser o único programa mais assistido por todas as adolescentes que participaram do trabalho (100%) e preferido por quatro dessas. E são exatamente essas alterações no “cardápio” de programas mais assistidos, bem como a diversidade desses que vêm compor o fluxo socializador que eu já mencionava nos capítulos anteriores. Claro está que muitas telenovelas saem da grade de consumo em função do término da trama, como foram os casos do reprise de *Laços de Família*, no Vale a Pena Ver de Novo e das telenovelas *América* e *Xica da Silva*. E há também os casos dos programas que estão permanentemente nessa lista e que são consumidos apenas entre os intervalos das telenovelas, como os *Videoclipes da MTV* e, mais recentemente, o Mix TV.

A Malhação tão lembrada pelos adolescentes do Abrigo João Paulo II, no Lar de São José não merece tanto destaque, especialmente em função do horário em que é veiculada. Na parte da tarde, o Lar ainda está praticamente vazio pois muitas adolescentes estão no trabalho ou na escola. Nessa lista de consumo que pode ser visualizada na tabela 2, também é possível perceber a presença de muitos programas que são veiculados no final de semana, período em que as adolescentes, quando não visitam suas famílias, passam mais tempo assistindo televisão.

Tabela 2: Grade de consumo televisivo das adolescentes do Lar de São José.

Programas Assistidos	Adolescentes							Total
	Iaiá	Fidélia	Eugênia	Helena	Marcel	Virgília	Capitu	
Rebelde (SBT)	X	X	X	X	X	X	X	7
Domingo Legal (SBT)	X		X			X	X	4
Sabadaço (Band)	X		X			X		3
Filmes	X		X		X			3
Belíssima (Globo)			X			X	X	3
Prova de Amor (Record)				X		X	X	3
A Feia Mais Bela (SBT)				X		X	X	3
A Escrava Isaura (Record)						X	X	2

	Adolescentes							
Malhação (Globo)	X							1
Melhor do Brasil (Record)	X							1
Sinhá Moça (Globo)	X							1
Cristal (SBT)	X							1
Domingo da Gente (Record)			X					1
Tudo é Possível (Record)			X					1
Domingão do Faustão (Globo)			X					1
Fantástico (Globo)			X					1
Cidadão Brasileiro (Record)				X				1
Mix TV (videoclipes)						X		1
Small Ville (SBT)							X	1
The OC – Um Estranho no Paraíso (SBT)							X	1
Jogo de futebol							X	1

Fonte: Dados da pesquisa sistemática, 2006.

O gênero e o estilo que compõem esses programas são muito próximos dos que, outrora, compunham a programação assistida pelas adolescentes juntamente com sua família. E essas semelhanças estão presentes, inclusive, na programação infantil assistida por essas adolescentes. Dentre os programas que as adolescentes costumavam assistir, quando crianças, os mais lembrados são telenovelas produzidas pelos estúdios da Televisa (com exceção apenas das *Chiquititas* que é uma produção Argentina): *Chiquititas*, (SBT), *Carinha de Anjo* (SBT), *Diário de Daniela* (SBT), *Amigas e Rivais* (SBT), *Cúmplices de Um Resgate* (SBT) e *Maria do Bairro* (SBT). No âmbito familiar, alguns pais procuravam assistir os programas infantis preferidos por seus filhos. A Mãe da Iaiá assistia *Chiquititas* com ela, o pai de Capitu também a acompanhava tanto na assistência do *Chaves* como das *Chiquititas*: “Era um sarro o meu pai vendo as *Chiquititas*, um veio olhava as *Chiquititas*! [...] O meu pai é mais criança que eu tia! Tem que ver! (risos)” Helena assistia televisão praticamente sozinha, pois os programas que ela gostava de assistir não era os mesmos que o seu pai gostava (Esporte,

futebol, novela da Globo, etc): “Aí, que eu podia olhar, que o meu pai não estaria em casa, esses programas que dá agora: *Um Maluco no Pedaco*, *Chaves*, eu gostava de olhar *Chaves* também”. Quando o pai de Helena chegava em casa, ela perdia a vez e a posse do controle remoto: “Eu, por exemplo, colocava no cinco, eu tava olhando a novela do cinco, que o meu pai não tava em casa, ele chegava, trocava: colocava lá no jornal. Era só uma TV”. Tanto na família da Virgília como na da Capitu, os familiares tinham o hábito de assistir telejornal. Virgília assistia juntamente com a sua mãe e o seu padrasto os telejornais do meio-dia, da noite e da tarde também. “De tarde, era o canal 10, *Brasil Urgente* e, no 12, era *Jornal Nacional*, *Jornal do Almoço*, *Globo Esporte* e, às vezes, eu olhava... aquele que eu te falei que é o programa que eu mais gosto, o *Linha Direta*”. Capitu, que estava acostumada a dividir o ritual da assistência com o seu pai, quando foi morar na sua vó, acabou estranhando bastante o hábito de assistir telejornal:

Ai, a minha vó, nem me fala! A minha vó assistia telejornal tia! A gente não gostava de assistir telejornal! Ela não assistia nada de novela, queria só saber das desgraças na rua, o que acontecia! Ai, só tinha uma novela que ela gostava que era *Gaivota*. *Café com Aroma de Mulher*, ela olhava essa novela. Tem umas novelas que ela olhava assim, mas se era o horário do jornal dela, nada...Ninguém podia trocar de canal, que lá táva ela.

Os programas mais assistidos e também aqueles que são considerados os mais preferidos por cada adolescente são parte fundamental do que eu chamo de **ritual televisivo**. E a coexistência de programas tão diversos só é possível pelo *zapping* que as próprias adolescentes dão conta de organizar. Mas ainda assim, quando essa negociação da assistência televisiva passa pela **mediação/interação dos grupos de relações e amizades**, têm as adolescentes que saem perdendo com esse verdadeiro rodízio de programas. Quem representa a minoria não tem vez, acaba assistindo os programas mais assistidos pelo grupo e só assiste o seu preferido quando assiste televisão em outros espaços de socialização. Virgília, por exemplo, acaba assistindo o *Chaves* porque o grupo assiste, e o *Linha Direta* que ela tanto gosta... esse, nem pensar!

V: Um programa que não dá para assistir aqui mesmo, que é o *Linha Direta*, que eu mais gosto.
 F: Aqui tu não assiste, mas na tua casa tu assistia?
 V: Assistia.
 F: E tem programas que tu não gosta de assistir, mas que tu acaba assistindo porque as gurias assistem?
 V: Ah! O único programa que eu não gosto de assistir é o *Chaves*.
 F: E elas assistem?
 V: algumas assistem. Aí, eu assisto, né? Para dar mais volume! (risos), porque eu era

raramente acostumada a olhar *Chaves*, só que depois eu comecei a não gostar de muitas coisas. Aí, eu peguei e não gostei mais desse programa *Chaves*. Que elas olha é pra dar risada, sabe? Mais alegria, mas eu não sou muito chegada.

Já Capitu e Helena dizem que assistem de tudo, mesmo aqueles programas que não gostam tanto pois, segundo elas, ainda é melhor estar na companhia da TV se divertindo do que ficar sem fazer nada. “Eu olho de tudo, sabe? Porque é bom a gente assistir, uma coisa é porque a gente tá se entretendo e a outra é a gente fica assim emburrada, é bom! É bom!”⁶² E o hábito da assistência coletiva acaba por despertar o interesse das adolescentes por programas que antes de entrar para a instituição não faziam questão de olhar, como pode ser percebido na fala de Capitu: “Todos os programas que elas assistem, eu assisto. Eu gosto de tudo”. Ou ainda, pode ser observada a situação inversa. Por exemplo, Helena gostava de assistir jogos de futebol com o pai dela na sua casa e, hoje, a assistência desse programa na instituição lhe causa estranhamento e desconforto. “Eu assistia junto com o meu pai, porque eu gostava, sabe? Que era uma curtição aquilo, o meu pai gritando nos meus ouvidos! Mas agora não. Agora não é mais curtição, né? Agora é as gurias que brincam, é as gurias que fazem tudo. Eu acho meio estranho isso”.

A **mediação e interação com os grupos de relações e amigos** são fundamentais na circulação e ressignificação dos conteúdos televisivos. Essas interações têm início já no espaço imediato da recepção, quando as adolescentes da instituição tecem comentários e fazem suas apropriações do conteúdo televisivo. A telenovela *Rebelde* é, sem dúvida alguma, o programa mais comentado entre os adolescentes do Lar de São José. Conversam sobre os personagens (Roberta, Mia, Miguel, Lupita, etc). Falam e comentam tanto sobre o *Rebelde* que a Iaiá nem mesmo consegue gravar. “A gente fala um monte de coisa aqui que não dá pra gravar na mente, a minha mente é bem pequenininha”. Para a Helena o *Rebelde* é o centro das atenções e das interações, por ser a “novela mais educativa” e também “mais legal”.

E na escola a pauta das discussões não poderia ser diferente: a moda é falar dos Rebeldes, no plural, como elas preferem dizer. O que é interessante é que raras vezes essas interações se dão em sala de aula na presença dos professores. Os comentários sobre televisão estão nos horários de intervalo, circulando pelos grupos, tanto de meninas quanto de meninos. Capitu mesmo, em sua turma, encontra apenas uma colega para falar sobre *Rebelde*, e tenta abrir espaço ou intervalo nas discussões sobre a telenovela *Páginas da Vida*. Na escola de Iaiá, a grande maioria comenta sobre o *Rebelde*, sobretudo sobre os romances e traições. “Que

⁶² Depoimento de Helena.

tipo assim, o Miguel tá traindo a Mia com a Sabrina, a Roberta tá com ciúmes do Diego com a Lola, ah... é assim”. Capitu, que já trabalha, também encontra no serviço um espaço para falar sobre televisão, ainda que as suas colegas falem sobre *Páginas da Vida*, ela interage com a sua chefe que assiste *Rebelde*, em casa, com a filha.

Uma das minhas chefes, ela tem filhinha, né? Então, a filhinha dela vê *Rebelde*, então, ela é obrigada a ver *Rebelde* junto com ela. Então, ela sabe todos os personagens também, então a gente conversa muito sobre *Rebelde*. Hoje eu falei pra elas (demais colegas de serviço) que ia no *show* do *Rebelde*, daí elas começaram a rir da minha cara: “Ah! A Capitu gosta do *Rebelde*! Não sei o que... mas é, né?”

No âmbito institucional, as **interações** sobre o conteúdo midiático se estabelecem tanto entre as adolescentes como também entre essas e os **profissionais** (geralmente as monitoras) que trabalham na instituição. Hoje, quem chega no Lar de São José pode perceber que as monitoras têm televisor em seu quarto e, portanto, não participam ou participam menos do ritual televisivo, como lembra Iaiá: “Porque agora é raro elas verem, porque tem TV no quarto delas, antes elas viam”. Antes, havia um televisor para todos: tanto para as adolescentes como para monitoras e, por isso, antes as profissionais interagiam mais sobre televisão com as jovens. Segundo as meninas, as monitoras assistem televisão (especialmente filmes e programas como o *Tudo é Possível*) com o grupo mais durante os finais de semana. Ainda que todas as monitoras conversem sobre o conteúdo midiático, a monitora Ana é lembrada como a que mais conversa com o grupo sobre *Rebelde*. De acordo com as adolescentes, ela “fala sobre os romances” e também comenta quando aparece “alguma guria chata na novela”. E, o que é mais importante, é que as meninas dizem preferir que as monitoras participem do ritual televisivo.

Como as adolescentes dedicam grande parte das suas horas livres à televisão, esse meio é utilizado pela instituição como “moeda de troca”: quando as adolescentes não se comportam ou não fazem as tarefas é suspensa a assistência televisiva. Nesse sentido, é possível verificar uma **regulação da assistência televisiva**, tanto no que se refere aos programas que as adolescentes podem ou não assistir como os horários de assistência, como foi anteriormente tratado, e a suspensão total ou parcial da televisão. Cine Privê (cenas de sexo), filmes de terror ou que tenham cenas de drogas e violência são proibidos na instituição. Já a suspensão da assistência decorre de motivos diversos, mas que geralmente estão associados ao não cumprimento das regras institucionais. Não fazer as tarefas, não tomar banho, brigar e ter mau comportamento, como responder ou discutir com as monitoras e fazer gritaria são alguns motivos da suspensão.

E as adolescentes sabem muito bem porque a instituição escolhe a televisão como o centro dessas negociações. “Deve ser porque é uma coisa que a gente gosta de assistir o *Rebelde*. Eles pegam no nosso ponto mais fraco que é a televisão” Ou como lembra Helena: “Eles escolhem a TV porque eles sabem que a TV é o mais importante, é mais educativo”. Ou, ainda porque simplesmente, como lembra Virgília, a televisão é muito importante para o grupo. “É super importante pra gente saber das novelas, dos jogos e outras coisas!” Há situações em que o grupo “implora” e a televisão volta a ser liberada. Mas quando a falta das adolescentes é mais grave, não há outro jeito: o televisor é desligado, por horas ou até mesmo por dias. E se alguma adolescente desobedecer e tentar ligar o aparelho, segundo Virgília, “vai ficar de castigo mais ainda”. Durante a realização da pesquisa eu já pude observar a situação de não só o televisor estar desligado, como, inclusive, dele ter sido retirado da sala onde se dá a assistência.

Quando cheguei na sala, na quinta-feira, dia 5 de novembro de 2006, a minha surpresa foi grande. Tinham tirado o televisor da sala. Motivo: a maioria do grupo não quis participar da aula de dança das quartas-feiras. Por isso, o grupo ficaria sem TV até o sábado, dia 7 de novembro de 2006. O grupo estava inconformado, afinal, como elas mesmo dizem, a TV é tudo que elas têm. E o agravante é que, de acordo com a fala delas, teriam que ficar sem assistir o *Rebelde*. Durante os dias de “jejum televisivo”, as que têm acesso à Internet, no trabalho, ou que lêem jornal se informam sobre as ações previstas para cada capítulo, repassando as novidades para o restante do grupo. É interessante observar que mesmo sem o televisor na sala (fora do seu altar, do seu lugar sagrado), o grupo permanece na sala conversando, nas mesmas disposições em que se encontram quando estão assistindo TV.⁶³

Sem televisão, a alternativa é encontrar alguma maneira de passar o tempo que não esteja mais associada ao meio. Há situações de conformismo e para isso um bom livro às vezes resolve. “Geralmente eu leio livro. [...] Ah! Eu gosto de um monte de livro, romance, aventura suspense. Qualquer tipo de livro eu leio!”⁶⁴ Por outro lado às vezes, mesmo sem o televisor na sala o grupo, como mencionava anteriormente, permanece no espaço da recepção televisiva “bagunçando” como relata Capitu: “A gente bagunça quando elas tiram a televisão, gritando”. E, no caso, da Iaiá até mesmo as outras atividades têm alguma relação com a televisão, ou melhor, com o *Rebelde*: “Quando eu não posso assistir TV, eu fico no quarto dormindo, eu fico na cozinha fazendo arte e fico jogando *card*, que é a figurinha do *Rebelde*, só isso”

⁶³ Observação extraída do meu arquivo de campo.

⁶⁴ Depoimento Capitu.

Já no ambiente familiar, diferentemente do institucional, a suspensão da assistência televisiva era raramente usada como castigo. Como a televisão de certa forma competia com uma diversidade maior de espaços de socialização, era mais comum que os pais proibissem os adolescentes de estarem na rua do que de assistir televisão. A televisão no espaço familiar era um recurso importante para fazer com que as adolescentes permanecessem dentro de casa, então, me parece mais lógico que preferissem castigar as adolescentes de outra forma. O pai de Capitu, segundo ela, apenas uma vez não permitiu a assistência televisiva, pois do contrário “era tudo liberado”, inclusive os programas que a adolescente costumava assistir. Assim como Capitu, Virgília também revela que, na sua casa, podia “assistir de tudo”.

Ficar sem televisão, para as adolescentes, também significa estar por fora das interações que se estabelecem nos demais espaços de socialização por onde circulam. Como a midiaticização das relações sociais é cada vez mais presente, logo, a suspensão da assistência televisiva significa o fechamento para as possibilidades de contato com o outro e com os valores, costumes e a ética em circulação na sociedade. O novo *sensorium* que a televisão instaura, de fato, reconfigura a forma pela qual essas adolescentes estão percebendo e se relacionando com a realidade. E essa **mediação televisiva** é potencializada, sobretudo, nas situações de acolhimento, pela regulação da liberdade. É pela televisão que, de alguma forma, chega às adolescentes uma cultura juvenil globalizada, padrões de comportamento e interação e, sobretudo, coisas e lugares que, de outra maneira, talvez não tivessem acesso, mesmo que só simbólico. A televisão agenda as pautas do dia: o que vai ser comentado na escola, no trabalho e na própria instituição. Capitu lembra que o conteúdo televisivo é o assunto que predomina durante o horário de refeição no seu trabalho.

Lá no meu serviço, quando a gente almoça tudo junto, a gente desce lá pra baixo, a gente bota a esquentar a comida e fica tudo ali comendo e conversando sobre algumas novelas. Agora, elas falam mais é na novela das oito. Então, daí sempre fala da novela das oito, que assim, que aconteceu isso, ou de algum filme que eles vejam assim. Então, a gente fala muito. Então viu? A novela, o programa de TV tem muita coisa pra conversar, se não tiver nada pra conversar, inventa alguma coisa: “Tá, tu viu aquela cena?”

Todas sem exceção declaram que é pela televisão que podem conhecer lugares que desejariam ir. O mais interessante é que a maioria desses estados, cidades e países são geralmente cenários para as telenovelas que costumam assistir. São Paulo, Rio de Janeiro e México estão entre os mais cotados pelas jovens. “Por exemplo, no programa do Gugu quando fazem entrevistas com umas mexicanas assim, aparece o México, né? Daí eu acho que

para o México, São Paulo, Rio de Janeiro, mas eu vou conhecer um dia tia. [...] Eu queria conhecer o Cristo Redentor, eu assisto na novela!”. O interesse por lugares e coisas que não podem conhecer presencialmente mas que a televisão lhes mostra também passa pelas vivências pessoais de cada adolescente. A Virgília, certa vez, me mostrou o presente que havia ganhado do seu professor particular. Era uma miniatura da Torre Eiffel, que ele havia trazido como lembrança de uma viagem que fez a Paris. A adolescente, embora não conseguisse pronunciar o nome da torre, sabia que essa está localizada na França, pois já tinha lhe visto, por vezes, através das imagens televisivas.

Pelas especificidades própria do meio, sobretudo por seu caráter subliminar, a televisão captura e mantém as jovens envolvidas em suas imagens e diálogos por meio da emoção. Cenas de amor, situações tristes ou que estejam relacionadas com experiências vivenciadas pelas adolescentes são as que mais facilmente permanecem na memória e, possivelmente, serão convertidas em aprendizagens. Para Iaiá, que é órfã de pai e mãe, as cenas televisivas que mais lhe emocionam são aquelas que apresentam situações semelhantes as que ela vivenciou. “Assim não ter família, a mãe morreu, aconteceu algum acidente com a família, ou uma aluna apanhou do pai ou da mãe”. Da mesma forma, as cenas que mais comovem *Capitu* são aquelas que aparecem pais preocupados com os filhos, ou enfrentando problemas graves como o alcoolismo.

Eu tenho uma cena assim, não sei qual novela que deu, tem uma personagem de uma novela. Tem uma cena assim, só não lembro qual novela tia, uma cena de pais e filhos, do personagem da Nanda, tia! Do pai dela e dela ali, ele dizendo que ia ajudar ela em tudo, aquela parte me tocou muito, eu lembrei do meu pai, tia. [...] bah! Eu já chorei muito assim! E quando alguma personagem de alguma novela o pai morre, ou assim cai em alguma depressão assim. Naquela parte da novela que o pai dela tá alcoólatra, meu pai é alcoólatra, então eu já passei por isso. Então, quando deu aquela parte ali, eu pensei no meu pai assim, daí eu chorei muito. [...] e a parte quando tem um pai morrendo sabe, eu sempre me lembro do meu pai. Eu acho que o dia que o meu pai morrer, eu morro junto com ele. Então, daí sempre que é cena dos pais, eu choro muito, eu penso sempre no meu pai.

Entre as cenas de amor e romance, as que sensibilizam as adolescentes são aquelas que mostram reencontros, reconciliações e final feliz para os casais. A telenovela *Rebelde* emociona pelos romances, sobretudo, pelos gestos de carinho entre os casais protagonistas. *Capitu* lembra bem de uma cena em que os personagens Miguel e Mia, protagonistas na trama, se encontram depois de uma suposta traição do adolescente com a personagem Sabrina:

Por exemplo, aquela parte do Miguel, que ele antes.. eu acho que a senhora viu, né tia? A parte que ela táva lá com a Sabrina, chegou no colégio de dia assim e abraçou a Mia muito e começou a chorar, dizendo que amava muito ela, muito, muito.. essa parte aí eu chorei muito. [...] e ele chorando assim.. Ai eu nunca tinha visto o Miguel chorando. [...] Só que daí, os guris planejaram tudo, falaram que ele não tava aí, que ele tava passando mal e que tinha ido lá na enfermaria. Daí, ela desceu lá pra baixo e encontrou o Miguel: “Ah, teus colegas me disseram que você foi na enfermaria, mas aquele remedinho tava com a Celina que ela passou mal”. [...] Daí, quando vê ele abraçou ela assim forte, com força, e as lágrimas caindo.. ah.. Aí eu chorei.

Por mais que tenham trocado de moradia tantas vezes, as adolescentes revelam que nunca ficaram sem a companhia da televisão em nenhum dos lugares por onde já passaram. Por isso, ficar sem televisão para o grupo causa um sentimento de inconformidade e indignação, já que estão acostumada com essa mediação da técnica. A situação, mesmo hipotética, das adolescentes ficarem sem a televisão gera respostas imediatas. Iaiá jamais aceitaria em silêncio tal determinação: “Eu ia ficar muito braba. Eu ia começar a gritar, gritar. Eu ia gritar, ia falar que a irmã tirou a TV, porque ela tem uma TV na casa dela e a gente não tem. Eu ia falar um monte de coisa, que a gente tem direito de ver TV”. Marcela, ao contrário da Iaiá, tentaria assistir televisão na casa de alguma vizinho: “Eu ia arranjar uma casa para assistir televisão, ia lá na minha vizinha, achacar ela: empresta a TV aí!”

“Boa, divertida e fonte de informação” as especificidades do meio televisivo permitem que os adolescentes tanto assistam a TV como realizem suas tarefas. Quando o televisor está ligado e nesse está veiculado um capítulo ou parte do programa que gostam de assistir, por mais que estejam distantes do espaço do ritual televisivo, as adolescentes permanecem atentas aos chamados da televisão, ficam alertas e prontas para, a qualquer momento, abandonar suas tarefas e dar mais uma espiadinha, mesmo que seja rápida, na telinha. “Eu deixo no intervalo de alguma novela que vai dar assim mais tarde, se eu tô lavando roupa, daí, eu venho aqui para ver, ou se eu estou na cama dormindo e tá dando alguma música na televisão, eu venho aqui correndo para ver, as gurias me chamam”⁶⁵. Especialmente quando se trata de mais uma cena da telenovela *Rebelde*, as adolescentes não só deixam as tarefas como esquecem até de jantar: “Eu deixo de fazer as minhas tarefas da casa para ver TV, para ver *Rebelde*”⁶⁶. “Eu deixo de jantar para olhar TV”⁶⁷.

No que se refere às **apropriações/aprendizagens**, é importante primeiramente pensar as pontes que os adolescentes conseguem estabelecer entre realidade e ficção, ou seja, entre as suas experiências pessoais e aquelas que elas vêem na televisão. As adolescentes, por vezes,

⁶⁵ Depoimento Capitu.

⁶⁶ Depoimento Eugênia.

⁶⁷ Depoimento Virgília.

encontram dificuldades para estabelecerem essa relação, mas é interessante observar que geralmente há algum fato semelhante vivenciado por trás da interpretação que cada adolescente faz de determinada cena, a, ou em alguma pessoa que foi importante na sua vida, tanto positiva quanto negativamente. Por encontrarem relação com a vida real é que a ficção faz sentido para elas e acaba sendo lembrada com riqueza de detalhes.

Cenas tristes ou felizes acionam e são capazes de trazer para o espaço da recepção um passado que permanecia adormecido. Na telenovela **Páginas da Vida** veiculada pela **Rede Globo**, Capitu (mesmo não tendo o hábito de acompanhar a trama) encontrou na separação do casal Ana (vivenciada pela artista Deborah Evelyn) e Miroel (vivenciado por Ângelo Antônio) uma semelhança com a situação dos seus pais na vida real. Mas, por outro lado, consegue ver diferenças entre a relação entre pais e filhos que aparece na novela e a da sua realidade: “Meu pai é separado da minha mãe, isso na novela aparece muito. Deixa eu ver uma novela, a novela das oito, a mãe da Gisele, né? Bruxa! É separada do cara, mas só que o pai dela via visitar ela sempre, coisa que o meu pai não faz”. Por outro lado, na novela *Cristal*, veiculada pelo SBT com a qual ela está mais acostumada e assiste com maior frequência, não encontra nenhum tipo de semelhança com a sua vida atual, mas encontra na realização do sonho da protagonista da trama algo semelhante que não pôde concretizar. “Cristal, o que rola na novela assim, os personagens não têm nada a ver com a minha vida, a Cristina (vivenciada por Bianca Castanho), eu sempre tive o sonho de ser modelo, mas agora... acabou o sonho! Porque eu sou baixinha! Prá ser modelo tem que ser alta. Mas é, mas não tem nada, naquela novela não tem nada, eu acho, né? Que não tem nada a ver comigo”.

Helena encontrou dificuldades para falar que a violência sexual que foi tão marcante em sua vida também aparece na ficção. Mesmo sendo doloroso para ela, concorda que cenas desse tipo devem ser veiculadas. Inclusive no seu diário de consumo, a maioria das cenas por ela relatadas estão relacionadas à perda da virgindade e da insegurança das personagens diante da questão sexual. As *Chiquititas* mesmo sendo um programa que está relacionado à infância das adolescentes está muito presente nas lembranças, inclusive, na Casa-Lar Adventista. E o que é mais interessante é que os grupos são unânimes ao apontarem cenas e personagens mais marcantes. A questão da orfandade, de viver em um orfanato de fazer tarefas é sempre lembrada por quase todas as adolescentes. E são interessantes as pontes que conseguem fazer entre a vida delas e das personagens, bem como relatam aprender muito com as protagonistas um jeito mais generoso e mágico de encarar as adversidades da vida. Muitas das adolescentes, como é o caso de Capitu, conseguiam se colocar no lugar das personagens, se identificavam com elas a tal ponto que conseguiam se imaginar vivendo em um orfanato.

Eu vou falar antes das *Chiquititas*. Eu sempre quando tava na televisão, assistindo na televisão assim, eu me imaginava num orfanato, sabe tia? “Ah” seria tão bom se eu tivesse num orfanato”, agora, eu tô aqui no abrigo (risos), mas é legal tia! Ah, eu queria tá num orfanato, que nem elas assim e cantar assim limpando, sabe tia! Mas aqui é diferente, a gente não faz isso. Não, a gente faz, às vezes, quando tô limpando, eu canto! (risos) Não é aquela voz, mas a gente canta sim! (risos). Tem a monitora, tem as monitoras, tem uma só monitora que vem no quarto dar beijinho na gente, que nem a Carolina (personagem das *Chiquititas*) fazia.

A relação entre pais e filhos aparece em boa parte dos depoimentos e revela, em alguns casos, alguns motivos da desestrutura familiar que com seus agravantes acaba por levar ao acolhimento da adolescente. E a televisão, sobretudo o gênero ficcional, por trabalhar com essas questões captura e mantém a atenção dos adolescentes, como quem faz uma verdadeira terapia, fornecendo, através de situações semelhantes às da vida, referenciais para que os adolescentes reflitam sobre seus medos, frustrações, fantasias e sonhos. Virgília, que vivenciou a experiência de perder o padrasto, o qual ela considerava um pai, libera suas emoções quando vê situações semelhantes na ficção. “É quando eu vejo uma novela, quando uma esposa e os filhos perdem o pai. Aí eu fico triste. Porque eu perdi, né? O meu padrasto. [...] Ah, eu também não me lembro qual é o nome da novela, que o pai batia na filha, uma novela bem antiga. Eu já vivi também”.

Mas há também situações e cenas que são lembradas não pelas semelhanças entre a realidade e a ficção mas, pelo, contrário, pela diferença entre essas duas instâncias. Em uma das respostas de Iaiá, parece para que para ela fica muito clara essa fronteira entre o real e o ficcional: “Porque eu já te falei! Novela é novela! A Minha vida é a minha vida!”. No entanto, quando está participando do ritual televisivo, ela é a primeira a se identificar com os personagens e a escolher quem vai lhe representar na trama, como forma de romper exatamente essa fronteira e participar ainda mais do *bios midiático*, como mostra um dos trechos do meu diário de campo: “Em um dos cliques a Carine lembra de chamar a Mônica para assistir, pois parece ser o clipe preferido dela. Enquanto assistem os cliques, o grupo também disputa quem é quem no videoclipe. Assim como nas telenovelas, nos cliques também escolhem os personagens que lhes representam na telinha. Nisso a Mônica se vira para mim e diz: Viu Fernanda! Como a gente aparece na televisão!”.

Tanto Iaiá como Helena conseguem apontar diferenças entre a realidade e a ficção, o que não significa que não estejam aprendendo com isso, pois tanto quando estabelecem semelhanças quanto diferenças estão se processando atividades, pois significa que estão conseguindo de alguma maneira, relacionar a sua situação com aquela apresentada pela

ficção. Isso, me parece revelar um certo distanciamento crítico, ao ponto de conseguirem avaliar seu cotidiano a partir do outro. Enquanto Helena avalia que tanto a liberdade quanto os pensamentos com os quais ela convive se diferenciam da ficção, Iaiá vê diferença nas relações de amizade. “Assim, ó... a amizade deles não tem nada a ver com a nossa, assim não tem mesmo. [...] Porque assim, ó..sabe eles? São lá. Eu tô aqui, exemplo. Daí lá, os amigos deles eu não sei o que eles conversam, não sei o que eles e nem eles sabem o que eu faço, sabe? Então eu tenho uns amigos completamente diferentes dos deles”. Importante observar que aqui eu estava perguntando sobre os personagens da ficção e ela me respondeu a respeito dos artistas que vivem os personagens.

Ou seja, ela demonstra competência, familiaridade e envolvimento com o gênero ficcional, e acaba mais uma vez por contradizer seu pensamento inicial de que novela é novela e realidade é realidade. E, por essa proximidade com as especificidades do gênero, ela ainda pontua as diferenças entre as suas amigas e aquelas que aparecem nas telenovelas e me parece, nesse ponto, voltar para a descrição dos personagens. “São mais riquinhos, aí vão no *shopping*, eu não vou com os meus amigos, não posso ter amigos, amigos que podem vir me visitar, não posso”. Por fim, quando pergunto se na televisão aparecem cenas que a fazem lembrar de momentos ruins da sua vida, ela aumenta o tom da voz e insiste em dizer que ficção e realidade estão muito distantes: “Não! Porque cada um tem a sua vida, né? E aí como é que vai acontecer a mesma coisa que aconteceu...”.

Também fazem apropriações, sobretudo dos padrões de moda vigentes na sociedade. Ainda que não possam comprar exatamente as roupas e os acessórios que aparecem na televisão, as adolescentes ou tentam improvisar comprando artigos semelhantes, ou passam a consumi-los apenas simbolicamente. Fidélia gosta de usar botas com *leg*, assim como vê na televisão artistas usarem. Já Capitu, diz que, embora, a moda na televisão chame a sua atenção ela, em um tom de obviedade, diz que não a usa. Fidélia, que é irmã de Capitu, também lembra de marcas como a Nike, especialmente, a coleção total 90. Mas Capitu já vai logo complementando a observação da irmã: “Mas tu nem usa, bah!”

Ao se apropriarem do conteúdo televisivo, interpretando-o e estabelecendo relações entre a ficção e suas experiências pessoais, as adolescentes, estão também participando dos processos de aprendizagens que são cruciais para a socialização. Aprender, significa “saber coisas”, incorporá-las a biografia do indivíduo e, portanto implica, por mais superficial que possa parecer, em possíveis mudanças de concepção e de comportamento. Geralmente as pessoas tendem, erroneamente, a colocar um sinal positivo ao lado da palavra aprendizagem, como se essa remetesse apenas a coisas corretas e socialmente aceitas. Independente da

qualidade e do teor das coisas que se aprendem com a televisão, os relatos das adolescentes apontam que essas aprendizagens se processam tanto no momento imediato da recepção quanto em situações posteriores. Elas mudam o repertório das adolescentes e só por isso de alguma maneira já estão aprendendo. A aprendizagem midiática não se reveste do mesmo caráter de formalidade daquela presente na escola, e exatamente por isso conquista os adolescente e passa muitas vezes despercebida.

Centra-se a aprendizagem televisiva em “coisas da vida”, no caso dessas adolescentes, em relacionamentos, amizades, relações pais e filhos, assuntos esses que, segundo a Capitu, na escola não são tratados. Para ela, a primeira diferença entre a aprendizagem midiática e a escolar está no fato de que, na escola, ela aprende com uma pessoa presente no tempo e no espaço, e já na televisão ela aprende com a imagem de uma pessoa que, embora aparentemente esteja próxima (no espaço da casa de acolhimento), está distante da sua realidade. “Na escola, a gente aprende assim, tem alguém na nossa frente, pessoa de verdade... não! Todas elas são de verdade, né tia! Mas assim ao vivo, na televisão é só uma imagem na televisão deles falando o que tem que fazer. E na escola não”. No que se refere à diferença entre os assuntos abordados nos dois âmbitos, embora ela diga que os assuntos são quase sempre os mesmos, acaba reconhecendo que aprende mais com a televisão. “Todos os lugares é o mesmo assunto, é as amizades, as más companhias, falam sobre sexo...[...]. Na escola eu não aprendo nada, mas com a televisão, eu aprendo muita coisa”.

Helena também reconhece as diferenças entre a aprendizagem escolar e a midiática, sobretudo no que se refere às aplicações dessa aprendizagem em seu cotidiano. Além disso, da mesma forma como Iaiá falava da fronteira entre ficção e realidade, Helena também relega a aprendizagem midiática à esfera do fantástico, do impossível e portanto difícil de ser apropriado. “Bom, o que eu aprendo na TV, eu não posso praticar na vida real, porque a vida na TV é tudo ficção. E a vida real, é a vida real”. Em seguida, ela de alguma forma se contradiz, quando avalia que nem sempre é possível praticar as aprendizagens escolares e que “coisas da vida”, como romances e amizades, ela aprende mais com a TV.

As adolescentes julgam que a televisão estimula os adolescentes a fazerem coisas erradas, no entanto, com exceção da Helena, as demais adolescentes não observam muitas situações com esse enfoque mais negativo da aprendizagem midiática. Virgília, por exemplo, avalia que notícias ou denúncias podem, dependendo do teor, estimular os adolescentes fazerem coisas que não devem: “A única coisa que eu acho, quando aparece na TV uma novela, ou um jornal aparecendo o filho agredindo o pai, a mãe”.Capitu lembrou apenas de uma cena da telenovela *Rebelde* que poderia vir a estimular os adolescentes: “No *Rebelde* tem

sim, por exemplo, aquela.. é amiga da Lola, ela fugiu uma vez do colégio e isso acontece muito na vida real, que tem uns adolescentes que fogem”. Já Iaiá afirma que a televisão jamais estimularia os adolescentes negativamente, pois é “uma coisa assim de se divertir”, uma “diversão”, incapaz de “passar coisas erradas”. A única, como mencionava antes, que vai de encontro as demais é Helena, pois para ela a televisão “estimula bastante” a fazer coisas erradas, como “brigar com os mais velhos” e “fazer travessuras”. O mais interessante nesses julgamentos das adolescentes é que eles estão marcadamente embasados nos valores e nos princípios que elas seguem e apontam os limites que elas, com base nas suas experiências e no seu *habitus*, determinam entre o certo e o errado, entre o que pode e o que não pode fazer. Ou seja, no julgamento ético que fazem do conteúdo e das lógicas midiáticas. A forma como aprendem e o que aprendem com a mídia revelam a mediação dos esquemas de disposições que foram sendo incorporados ao longo da sua trajetória, que orientam como reagem e se posicionam diante das situações que lhes são apresentadas pela televisão diariamente.

Da mesma forma como conseguem apontar, ainda que sejam poucos, aspectos negativos da aprendizagem midiática, as adolescentes também reconhecem as chamadas “boas aprendizagens”. Ter bons princípios, ser amigo de todos, ter mais união são aspectos positivos da aprendizagem televisiva apontados pelo grande grupo. E, nesse ponto, especialmente na fala da Virgília, é possível perceber a televisão de fato vai compartilhando funções com agentes socializadores formais e acaba orientando, educando e estabelecendo padrões de comportamento: “Fazem se comportar, compreender os pais, prá poder ajudar a ir nos lugares direito, no colégio no horário certo e ir nos lugares e voltar”. Orienta, a partir dos personagens da ficção, sobre a vida sexual dos adolescentes, questões de saúde reprodutiva e doenças sexualmente transmissíveis: “No *Rebeldes*, eles falam ali no papel da Mia, falam sobre doenças, como manter uma relação sexual pela primeira vez, que tem que procurar ginecologista e etc. Isso eu acho que influencia alguma pessoas, não todas”. Iaiá também lembra de aprendizagens relacionadas à saúde, especialmente, sobre a Síndrome de Down e a gravidez na adolescência que são temáticas abordadas pela telenovela *Páginas da Vida* da *Globo*: Iaiá não consegue pronunciar o nome da síndrome, tenta várias vezes, e mesmo com a pronúncia um pouco atrapalhada, resume a mensagem da trama: “Assim que tá ali, ensinando naquela novela, sobre “timidromidown”. Isso tá botando ali, que os pais tão ensinando ali nas páginas, não, os pais que não tão aceitando os filhos novo ter filho... ah! várias coisas!” Para Helena, a televisão, inclusive auxilia a escola (agente socializador formal) a estimular os adolescentes a estudar.

Importante ressaltar que, até esse momento, as adolescentes estavam falando de

maneira mais generalizada sobre a relação jovens-aprendizagem midiáticas. Procurei fazer esse primeiro movimento para observar as possibilidades de aprendizagem para, posteriormente entender o que cada uma das adolescentes, de forma mais específica, aprende nessas interações que estabelecem com o meio. Duas adolescentes (Capitu e Iaiá) dizem que não mudam em nada seu comportamento e o seu modo de pensar, mesmo assistindo televisão diariamente. Iaiá, que é sempre muito enfática, afirma que a televisão nunca fez e nunca fará ela mudar de opinião sobre algum assunto: “Eu não acredito muito em novela, porque é uma novela, novela. Aquilo ali não é real!”. Como ela voltou a insistir na questão real/ficção, resolvi aprofundar a questão, perguntando: “Não são reais?” E ela pensou, pensou e replicou: “Não é. Só algumas”. E eu, de novo: “Quais, por exemplo?” E ela tentou convencer a mim e a ela mesma: “*Cabocla* é real, não digo era real, mas fizeram papel de real, *Xica da Silva*”. Já Virgília e Helena conseguem perceber mudanças em seu modo de pensar e de agir em função da assistência televisiva. Virgília avalia que tanto com a televisão como sua família aprendeu a ser mais “educada e compreensiva”. Eis mais uma vez a aprendizagem de valores presente nas respostas. Assim como Virgília, Helena associa a mudança de pensamento e de comportamento a questões educacionais: “Bem, o sentido que influencia assim eu estudar, sabe? No caso de poder passar, sabe? O caso de poder sentir medo, eu também sinto medo. Eles estudam bastante. [...]. Tudo, o meu modo de falar, o modo de agir”. Aqui, é possível observar mais claramente a noção de *habitus* presente, exatamente porque Helena explicita bem: os esquemas de ação e a questão de comportamento e condição social.

No que se refere aos mecanismos de transferência (identificação, projeção e inspiração), assim como eu já imaginava quando construí a perspectiva teórica para compreender a socialização, a inspiração é o que mais aparece no relato das adolescentes. A identificação quando é indiretamente mencionada está relacionada à personalidade ou ao jeito de ser do personagem e nunca à forma física. E nesse ato da adolescente se achar parecida com algum personagem, os mais lembrados são os protagonistas do *Rebelde*. Capitu se acha parecida com a personagem Jose, do *Rebelde*, pelo seu jeito de ser que de acordo com a adolescente, é muito parecido com o dela. Mas quando a questão é quem ela gostaria de ser, a sua referência, ainda hoje, é a personagem Mile da telenovela *Chiquititas*, que marcou muito a sua infância: “Ela é muito, como é que eu posso te dizer, carinhosa, muito amiga, muito companheira, eu acho que nas *Chiquititas* era uma das mais velhas, contava historinhas e tudo”. Helena se inspira mais no físico das personagens do que na personalidade, pois quanto a isso, ela pondera: “pra dizer a verdade, não tem. Eu queria ser eu mesma!”. Mas no que diz respeito a beleza, a Mia, protagonista do *Rebelde*, é uma referência que lembra

imediatamente: “Porque ela é magra, ela é bonita e ela tem dinheiro”. Mais do que se inspirar, Iaiá se identifica com o jeito da Mia, porque ela é ciumenta como a adolescente. Embora saiba avaliar a diferença entre ambas, “ela é rica e eu sou pobre”, ela diz “ficar braba por qualquer coisa, brigar por qualquer coisa” como faz a protagonista. Já Virgília gostaria de ser como “tantas personagens” que fica difícil para ela apontar uma única.

4.2. Casa-Lar Adventista

A igreja adventista mantém três casas-lar (duas em Porto Alegre e uma em Canoas). Assim como as demais instituições que participam dessa pesquisa, essas casas também contam com recursos da Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), órgão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, de acordo com o número de adolescentes acolhidos. No modelo Casa-Lar Adventista, há uma mãe e um pai social os quais, além dos seus filhos biológicos, podem acolher até oito filhos sociais, até que esses completem a maioridade. Tanto na pesquisa exploratória quanto na sistemática, eu optei trabalhar com apenas uma das casas-lar adventista, a qual está localizada na Rua São Mateus, bairro Alto Petrópolis, Porto Alegre. Essa família, no momento da realização da pesquisa, tinha três filhos biológicos e sete filhos sociais (tanto meninos quanto meninas).

Durante a pesquisa exploratória, eu só havia trabalhado com quatro adolescentes, as quais tinham idade igual ou superior a 12 anos. Portanto, dois meninos e uma menina, com idades inferiores a 12 anos, embora já morassem na casa, não participaram do primeiro ano da pesquisa. Como, posteriormente, pude reavaliar a questão das idades e também os adolescentes menores se mostraram muito interessados em participar, já que as dinâmicas lhe pareciam atrativas e as adolescentes que já participavam contavam suas experiências e os estimulavam a contribuir com a pesquisa. Dessa forma, eles participaram da pesquisa sistemática, especialmente no que se refere às dinâmicas, pois as entrevistas eu, juntamente com eles, avalei que não seria necessário estarem nessa etapa. Cheguei a fazer uma tentativa, mas o resultado, como era esperado, não atendeu à demanda de questões e diálogo. No entanto, posso dizer que na Casa-Lar Adventista trabalhei com seis adolescentes durante as dinâmicas, com idades entre 10 e 16 anos, dentre os quais, três meninas participaram também entrevista sistemática. Com isso quero dizer, que a maior parte dos dados que compõem as descrições das categorias a serem trabalhadas, advêm dos depoimentos dessas jovens. Todos

os adolescentes estudam em escola particular adventista e a presença de princípios religiosos e portanto a participação nas atividades da igreja se constitui enquanto diferencial da casa.

O **Tempo de Acolhimento (Casa-Lar Adventista)** das adolescentes varia de um ano e dois meses a cinco anos. A maioria do grupo está na Casa-Lar Adventista desde a sua fundação, momento em que os pais-sociais decidiram juntamente com seus filhos biológicos participar do programa de acolhimento. A decisão exigiu reflexão e conversa por parte da família social. Quando os filhos sociais estavam para chegar na casa, a mãe-social, com dois filhos biológicos, recebeu a notícia que seria mãe pela terceira vez. Desesperada, ela imaginou que, por estar grávida, não mais poderia ser mãe-social e, portanto, desenvolver um trabalho para qual estava se preparando por um bom tempo. Por sorte, a instituição permitiu que ela acolhesse os filhos sociais e ali começaria uma experiência gratificante.

Por se constituir enquanto um lar, onde os adolescentes têm uma mãe, um pai e irmãos, o caráter de institucionalidade quase não se faz presente. O espaço da casa, sua organização e estruturação são os mesmos de qualquer lar familiar. Exatamente por esse motivo a denominação “casa”, “não é em vão: há uma estrutura física nas casas-lar que permite a semelhança de uma casa qualquer (cozinha, quartos, salas, jardim, etc)”.⁶⁸ A preocupação com a decoração do espaço está, até mesmo, nos pequenos detalhes, a presença de enfeites e objetos religiosos compõem o cenário de uma grande família.

A categoria que denomino **adaptação ao ambiente institucional**, na Casa-Lar Adventista adventista, se recobre de especificidades pois, embora a casa esteja inserida em uma instituição adventista mais ampla, a qual gerencia as três casas-lar, estabelecendo regras, fazendo o acompanhamento do trabalho desenvolvido junto aos adolescentes, o modelo Casa-Lar Adventista “não trabalha com a idéia de uma especialização funcional, mas ao contrário, com a valorização da família enquanto forma de organização da estrutura de abrigo. Ao invés da gestão de uma ‘instituição/abrigo’, investe-se na criação de uma “casa””.

Morar com a família social significa para todas as adolescentes um processo constante de aprendizado. Se já sabiam realizar as tarefas domésticas (limpar, lavar roupas, cozinhar, organizar a casa, etc), na Casa-Lar Adventista aprimoram essas habilidades, têm a oportunidade de fazer cursos e passam a ter uma crença religiosa. Para Sofia, que (assim como os seus pais biológicos) não tinha nenhuma religião antes de ir para a Casa-Lar Adventista, a igreja adventista lhe trouxe mais fé e também mais amigos: “É passei a ser

⁶⁸ FONSECA, Claudia et al. Estrutura e Composição dos Abrigos para Crianças e Adolescentes em Porto Alegre. Pesquisa Encomendada pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente ao Núcleo de Antropologia e Cidadania do PPG em Antropologia da UFRGS, p. 47, 2006.

adventista, né! Que eu não era. Não era nenhuma tava quase perdida ali no mapa. Achei a minha religião. Passei a ter mais amigos...”. Para a adolescente, inclusive, cada novo dia na Casa-Lar Adventista representa estar aprendendo uma coisa diferente.

Para Estela, a melhor parte de morar em uma Casa-Lar Adventista, está na convivência com os pais e também no fato de estar morando em uma casa e não numa instituição, como a Casa de Passagem, instituição que lhe acolheu anteriormente. O seu encaminhamento para uma instituição de acolhida, por vezes, lhe foi antecipado pela sua mãe sobretudo, quando as duas assistiam *Chiquititas*. Estela lembra com tristeza que, quando apareciam cenas do orfanato, sua mãe falava na possibilidade de um dia a adolescente morar em lugar como aquele, semelhante ao que aparecia na televisão. “A novela que eu assistia (na infância) era a *Chiquititas*, daí eu falava com a minha mãe o que dava nela, que era um orfanato de crianças, o que eles faziam, como as pessoas cuidam daquelas crianças, dão alimento, cuidam. Daí a minha mãe falou, um dia assim: 'Oh, um dia tu vai pra um desses lugares aí'. Daí, eu falei: 'Não mãe! Não vou! Vou ficar contigo!' ‘Mas é mesmo, um dia tu vai ir’. Daí até que um dia aconteceu”.

As adolescentes apontam poucos pontos negativos desse tipo de acolhimento. Estela só gostaria de ter um pouco mais de liberdade, para sair mais: “Eles deixar nós livre, assim também passear um pouquinho, mesmo que não teje notas boas, ruins assim”. Lívia não pensa duas vezes: queria poder olhar televisão e Sofia não consegue ver aspectos negativos na Casa-Lar Adventista, a não ser, de certa forma na escola, a qual ela diz ser muito difícil para o grupo, já que elas sempre haviam estudado em escola estadual.

Todos os adolescentes que, hoje, vivem na Casa-Lar Adventista adventista já haviam vivenciado a experiência do acolhimento (**experiência institucional anterior**). Com exceção de Lívia, que veio do Lar de São José, todos os demais estiveram na Casa de Passagem da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Lívia permaneceu oito meses no Lar de São José, tempo que lhe serviu para completar o período de gestação. Sofia e os dois irmãos permaneceram por três anos na instituição da prefeitura e Virgília e suas irmãs foram acolhidas por dois anos (**tempo de acolhimento experiência institucional anterior**). É possível perceber, no caso desses adolescentes, que a experiência do acolhimento teve início ainda na infância e perdura pela adolescência. Motivos diferentes levaram cada uma das adolescentes a serem encaminhadas para uma instituição de acolhimento, embora sejam histórias e experiências de vida semelhantes, cada acolhimento tem suas especificidades. Por mais que enfrentem situações difíceis e a desestrutura familiar, para todos adolescentes que compõem esse grupo da Casa-Lar Adventista adventista, o primeiro abrigo ou a

primeira experiência institucional antes de serem encaminhados para uma família social foi uma grande surpresa, como é possível perceber no relato de Sofia.

Eu tava na creche, os guris (irmãos) tavam na creche deles. A creche dos guris é perto da minha escola, daí a minha creche era mais longe, era perto da minha casa. Eu morava aqui no Santa Rosa, lá pra dentro. E daí, né, tá, a gente tava na creche e antes de ir pra creche a nossa mãe tinha nos levado e, daí nossos pais tinham brigado, daí eles tavam brigando, assim desde de manhã, desde a hora que tavam nos levando pra creche. E daí, a gente chegou na creche, tudo. Quando vê, um pouco depois quando ela soltou, não sei o que aconteceu assim que, parece que o meu pai, ele acertou ela, não sei o que, machucou lá a perna e daí, depois, eu não sei, eles foram embora. Daí ela ficou gritando assim na rua, não sei se ela tinha machucado a perna. Tá, daí chamaram nós assim e falaram, né? “Aí, tua mãe machucou a perna, isso e aquilo e vão levar ela pro hospital”. Daí levaram ela. Daí, nós, a gente ficou ali. Eu ali e os guris lá na outra. Só que daí, tinha uma mulher que disse assim: “Eu até posso levar tu pra minha casa, mas daí a gente tem que avisar o juizado isso e aquilo”. Ela era minha professora. Ela não sabia que eu tinha dois irmãos, né? E daí, eu: “Bah! Os meus irmãos! Meus irmãos! Gritando, né! Daí ela: “Ah, mas tu tens dois irmãos?” Daí ela: “Ah, então a gente vai ter que chamar o juizado, não sei o que”. Tá, daí ela chamou, ficou ali comigo. Daí o juizado chegou, daí me perguntou tudo. Aí, a gente foi lá na creche deles pegar eles. Daí quando vê: “pra onde a gente vai?” “pra onde a gente vai” Daí eles falaram: “Ah, vocês vão pra uma casa de passagem, que como o nome já diz que, é passagem, até a mãe de vocês ficar melhor. Tá, daí a gente: “Tá, mas aonde a nossa mãe tá?” Gritando né! Daí, eles não sabia responder, porque eles não sabiam direito. A gente chegou lá, a gente sentou na salinha assim, ficamos quietinhos.

Na Casa de Passagem, as características institucionais são mais marcantes e explícitas (**Adaptação ao primeiro ambiente institucional**). A própria questão da individualidade vai se perdendo em meio a um grupo extenso de crianças e adolescentes. As roupas são lavadas todas ao mesmo tempo, apenas a partir de um nome escrito na etiqueta é possível identificar o que, pertence a quem. Há apenas dois quartos relativamente amplos, um para os meninos e outros para meninas, onde cada criança ou adolescente se acomoda na parte superior ou inferior de um beliche, dentre os muitos dispostos na mesma peça. Em função da institucionalização e também pelo certo distanciamento temporal da realidade do primeiro acolhimento, os adolescentes, conseguem, hoje, com mais facilidade se posicionarem em relação à **adaptação ao primeiro acolhimento**. Aquelas que moraram na Casa da Passagem, ressaltam alguns pontos que poderiam ser modificados na instituição. Virgília, por exemplo, diz que as crianças e os adolescente poderiam ter mais liberdade pois, como ela mesmo diz, eles “não deixam nem nós sair da porta pra fora”, só podiam ficar em uma sala “grandona” assistindo televisão ou jogando videogame e, além disso, ela não concordava com a maneira que alguns profissionais da instituição tratavam os meninos e meninas. Virgília também gostaria que os profissionais tivessem mais respeito com as crianças e adolescentes e que não

fossem tão severos nos castigos.

Virgília: Eles te dão pau lá, mas o pessoal merece, né? Ih, eles te enrolam num lençol todinha e te deixam numa sala parada. Eles te deixam no corredor assim, parada, de noite assim. Sim, eles faziam lá.

Fernanda: Mas contigo nunca fizeram?

Virgília: Não! Só uma vez que a minha irmã tava dormindo, daí eu não sei o que eu ia pedir para ela, até que ela se assustou comigo, assim e começou a gritar assim. Aí veio a monitora assim, perguntou o que houve: “Ah, veio me assustou assim, quase me deu um susto”. Daí ela queria saber quem é que fez aquilo, daí eu não disse, fiquei bem quietinha na cama. Daí, ela falou que foi uma pessoa que foi pra outra cama, daí fui eu. Ela tentou me amarrar, assim botar de castigo, daí ela não conseguiu, aí um monte de pessoal tentando me acalmar, daí até que eu mordi a mulher! (risos). Só que, daí, ela me botou no banheiro de castigo.

Sofia também ressalta alguns aspectos semelhantes aos apontados por Virgília. Para ela o tratamento, por parte de alguns monitores, poderia ser melhor. Como ela mesmo diz, “tudo bem que a gente não era santinho”, mas qualquer coisa errada já era motivo de castigo: ficar trancado no quarto sem poder fazer nada. Mas ainda em face a esses fatores negativos, Sofia observa que o primeiro acolhimento lhe retirou de uma situação familiar na qual, segundo ela, já não havia mais possibilidades de recuperação. “Ah! Um dos fatores, é que morar lá até que foi bom, porque se não dava certo com os pais, a gente foi pra um lugar legal, a gente conheceu bastante gente legal lá também. Um das amizades mais promissoras e duradouras foi a que Sofia estabeleceu com Virgília e suas irmãs, pois até hoje estão juntas e, à medida que o tempo passa, esses laços de afetividade se tornam mais fortes e lhes ajudam a de fato se sentirem como em uma família

Sofia não ficou permanentemente na Casa de Passagem, logo do seu encaminhamento. Nos primeiros anos, a estada na instituição foi intercalada pelas tentativas de retorno para a família. “É que assim, a metade do ano, do primeiro ano, a gente ficou um bom tempo na Casa de Passagem e depois a gente voltou pra casa. No Natal, a gente voltou pra casa, e aí, depois não deu certo, a gente voltou de novo. Depois no outro ano, não deu certo a gente voltou”. E nesse meio tempo, nessas idas e vindas, as perdas vão assumindo um caráter mais doloroso, a ausência de um “porto seguro” e de um lugar que se tenha como lar vai gerando uma instabilidade psicológica difícil de ser trabalhada especialmente quando se é criança. A falta de referenciais é simbolizada exatamente pelo fato dos adolescentes não levarem consigo os seus pertences e, quando conseguem levar, aos poucos vão deixando pelo caminho roupas e lembranças as quais compõem parte importante da sua biografia. E o mais importante de observar é que as coisas que Sofia havia levado com ela acabaram se perdendo na instituição. O que ela levou para a Casa-Lar Adventista já eram outras lembranças, presentes que

marcaram o período institucional e não mais o familiar.

Eu fui um ano eu tinha levado só roupa, mais ou menos a roupa que eu fui, uma mochilinha de roupa, depois fiquei lá um ano. Depois, eu sabia que eu ia voltar, voltei pra casa de novo e depois voltei no Natal, ganhei presente e tal. Daí, depois no outro ano, voltei de novo, daí levei todos os presentes que eu ganhei, daí foi indo. Daí, depois teve o último ano, que eu levei tudo, levei até roupa. Daí, a gente foi lá em casa e pegamos todas as roupas, os brinquedos, depois, se espalhou por lá!

Já Virgília, não teve nem mesmo a oportunidade de pegar seus pertences. Chegou na Casa de Passagem apenas com a roupa do corpo. As coisas que foi pegando, assim como no caso de Sofia, servem de lembrança apenas do período de acolhimento e não da vida familiar. “Só a roupa do corpo, porque eu tava na escola, eles me buscaram lá na escola, depois de lá, nós fomos pra Casa de Passagem. Só com a roupa do corpo. Daí, lá eles deram roupa, né?” Essas perdas são também representadas por todas as situações e vivenciais familiares que os adolescentes passam a sentir saudades quando são encaminhados para uma instituição de acolhimento. Afinal de contas, por mais turbulenta ou complicada que seja a situação familiar, os pais são fundamentais na socialização dos seus filhos e a maneira como eles lhes mostram a realidade e o seu ponto de vista sobre as coisas do mundo são importantes na configuração da identidade desses.

A transição família-primeiro acolhimento, como bem lembra Sofia, muda a convivência: “Mudou, que quando tava em casa, era só nós, né? Mudou tipo a convivência, que daí tinha que conviver com mais gente. Tinha que fazer o que os monitores pediam, entendeu? Não o que o pai e a mãe quer. Mudou a convivência mais”. Sofia, na sua casa, convivia com os seus pais e os seus dois irmãos, ou seja, quatro pessoas, em relação a cinquenta crianças e adolescentes que moravam na Casa de Passagem. Alguns rituais, como o horário da refeição, eram bem diferentes daqueles vivenciados na sua casa. “Era um refeitório assim grandão, cheio de mesas e cadeiras, tinha até criancinha, sentavam nas cadeirinhas de bebê. Era um refeitório bem grandão”.

Além da convivência, Sofia diz também sentir falta da liberdade que tinha na sua casa, para poder ficar até mais tarde na rua. Na Casa de Passagem, os adolescentes só podiam ficar no pátio da instituição, já que as ruas do bairro Menino Deus são mais movimentadas do que aquelas do lugar onde Sofia morava. “E na minha casa eu ficava, eu tinha os meus vizinhos, né? Daí eu ficava na frente brincando até altas horas, brincando de esconde-esconde, pega-pega, eu ia no mercado para minha mãe correndo”. Lívia disse que, durante o período que esteve no Lar de São José, sentia falta de poder fazer comida para o seu irmão menor, bem

como tinha saudades da igreja evangélica, a qual freqüentava com sua irmã mais velha. No Lar de São José, a menina, juntamente com uma das freiras da instituição, começou a participar das missas católicas, o que lhe causava um certo estranhamento, especialmente no que se refere aos horários. “Eu acho que era bem diferente o jeito da igreja, sabe? Tipo, era quando eu ia na missa lá, quando eu tava em casa, era das sete às nove da noite e da irmã, às vezes tinha de manhã e de noite. Só que daí eu ia só de noite”.

No que se refere às **regras e temporalidades da experiência institucional anterior**, apenas a Lívia tinha tarefas no Lar de São José. (cozinhar, lavar roupa, ajudar a limpar a casa, etc). Na Casa de Passagem, tanto Sofia como Virgília lembram que não faziam absolutamente nada. Somente, às vezes, os monitores chamavam as adolescentes para ajudar a lavar louça ou a fazer comida. Mas isso não era todos os dias, como relata Virgília: “Não, todos os dias não, porque tinha gente pra cozinhar. Só quando tinha uma pessoa lá na cozinha, daí nós pedia pra ir ajudar ela”. As **regras e temporalidades televisivas** foram mais sentidas pela Lívia já que, no Lar de São José, os horários dedicados à assistência era bem diferentes do da sua casa. A expectativa que a adolescente tinha de que poderia assistir televisão a hora que quisesse foi logo quebrada, quando percebeu que as regras eram sentidas por todo o grupo e, portanto, todas deveriam obedecer e pedir consentimento da coordenação, quando fosse preciso.

Aí eu estranhei, porque não era a mesma coisa, tinha que estudar, de tarde, às vezes, a monitora tinha que falar com a Andréia para poder ver televisão, daí eu estranhava porque, eu pensava que a gente poderia ver televisão a hora que quisesse, mas daí na hora que elas queriam ver televisão, eu vi que não era bem assim, pra elas tinha horário, para mim ia ter o mesmo horário que elas.

A transição família-Casa de Passagem não prejudicou em nada o tempo dedicado à assistência televisiva, pelo contrário, na instituição, as adolescentes assistiam mais TV do que em suas casas. “A gente assistia de noite, de manhã, final de semana, de tarde quando a gente chegava da aula...”. Da mesma forma, a negociação televisiva na Casa de Passagem era muito semelhante àquela do ambiente familiar. Ou seja, a suspensão da assistência televisiva não era o castigo para tarefas não cumpridas ou para o mau comportamento. Assim como no âmbito familiar, na Casa de Passagem o castigo era a suspensão da circulação por outros espaços de socialização ou o isolamento do adolescente no quarto ou banheiro. “A gente sempre assistia. Quando não era TV, era videogame. A gente olhava tudo que era canal! (risos) Menos pornô, né!”

Já no Lar de São José, Lívia percebeu que a assistência televisiva não era nenhum pouco liberada. Embora a instituição não negociasse os programas a serem assistidos, havia

um horário limite para a assistência: 22h. Depois disso, só aquelas que se arriscavam, como a própria Lívia, a ligarem a televisão escondidas é que conseguiam estender um pouco mais o tempo de assistência televisiva.

Não deixavam a gente olhar televisão muito tempo, porque era difícil a gente olhar, a gente só olhava quando a gente falava com a monitora e a monitora e a monitora falava com a irmã. Daí tinha dias que ela não deixava olhar até mais tarde, que o horário normal era pra nós dormir 10 horas. Daí, às vezes, como o meu quarto era perto da sala, daí eu esperava a monitora dormir, eu e as gurias e ia tudo pra sala olhar televisão. Quando a monitora acordava pra beber água, a gente se mandava da sala, a gente saía rapidinho. Essa é uma coisa que tem que mudar.

A circulação por outros espaços de socialização não midiáticos nessa primeira experiência institucional das adolescentes era bem restrita, especialmente na Casa de Passagem. O que mais uma vez demonstra que, quanto mais as adolescentes são privadas de liberdade, maior é o tempo da assistência televisiva e, portanto, maior é também o contato com essa agência socializadora midiática. Tanto Sofia quanto Virgília lembra que, durante o período que estiveram na casa de Passagem, permaneciam mais na sala de televisão e no pátio do que fazendo passeios. Essa quase ausência de circulação é a modificação maior e a primeira diferença sentida entre o ambiente familiar e o institucional, como enfatiza Virgília: “Lá na minha casa, onde eu morava com a minha família, eu saía assim, eu ficava livre assim. Lá na Casa de Passagem, eu ficava trancada assim. Mas tinha o pátio, né? Não é como sair”. Sofia lembra que, na instituição, o grupo até fazia alguns passeios, mas que esses pelo visto eram raros e deixam a desejar. “Ah... podia ser diferente... podia ter mais passeios lá, a gente tinha passeios, não não era aqueles passeios assim”. Já Lívia observa que a negociação da liberdade é um dos principais motivos das evasões, isso porque, para ela, quanto mais liberdade se tem, mas se aprende a aproveitá-la e, portanto, menos vontade se tem de fugir. No Lar de São José, como relata Lívia, as saídas dependiam da autorização da instituição e quase sempre eram em grupo e com o acompanhamento de uma das monitoras.

Quando a gente queria sair, a gente tinha que falar com a assistente social, um, dois dias antes do final de semana. Daí tinha um grupo, eram dois grupos que a gente saía. Aí, ela dividia grupos de cinco, só que teve um dia que foi três grupos, que daí foi dois de cinco e um de seis. Só que a monitora ia junto, aí não tinha graça sair com a monitora, porque ela ficava... a gente ia pro um lugar: “Ai, tá! Mas não demora!” Aí a gente vai lá no banheiro! “Ai, espera, que a gente vai junto!” Era sempre assim. Então, eu acho que essa parte tem que mudar nelas, né?

No momento do primeiro acolhimento, as adolescentes foram pegadas de surpresas e, na época, nem sabiam ao certo o que estava acontecendo e por quais motivos estavam deixando

suas famílias. Era tudo muito incerto, transitório, como um “período de passagem”, assim como o conselheiro tutelar explicava a experiência que Sofia e seus irmãos passariam a experimentar. Por outro lado, a vivência em uma família social foi previamente avisada para os adolescentes e, inclusive, tiveram a oportunidade de fazer algumas visitas prévias à família, antes de serem acolhidos. Da primeira experiência institucional, os adolescentes também levaram consigo boas lembranças, de momentos divertidos que vivenciaram junto aos amigos e amigas que fizeram nesse espaço. Lembranças de brincadeiras, subir em árvores para colher frutas, das festas de aniversário, dos jogos de videogame, etc. E na transição do primeiro acolhimento-Casa-Lar Adventista, as adolescentes já começam a perceber como foram aprendendo com as socializações anteriores e também reconhecem que no âmbito da família-social, passam a conviver com a organização do tempo, o cumprimento de tarefas da escola e da casa e também com uma vida religiosa (os adventistas reservam os sábados para Jesus).

Mudou a forma de educação, por causa que lá (Casa de Passagem) a gente estudava na escola diferente, né? Estadual, não sei.. municipal, eu acho. E aqui a gente estuda numa escola adventista, bem diferente, né? E mudou... lá a gente não ia na igreja, a gente olhava filme. Ih! A gente fazia de tudo no sábado, de tarde assim a gente ia pros parques, Parque Marinha.

No que se refere às **regras e temporalidades**, na Casa-Lar Adventista, as adolescentes não têm um compromisso tão formalizado com os afazeres domésticos como no Lar de São José. Elas também têm tarefas, mas me parece que, os horários para a execução dessas não são tão rígidos. Lavar louça, secá-la, guardá-la, varrer ou passar o pano na casa, arrumar o quarto e o seu roupeiro essas são atividades diárias das adolescentes na Casa-Lar Adventista. A idéia é que as meninas e os meninos ajudem os pais sociais e/ou a funcionária que trabalha na casa. Mas essas tarefas são variáveis: um dia a adolescente lava a louça, no outro ela limpa o chão, etc. Mas, a obrigação mesmo, conforme Sofia, é a arrumação do quarto. Estela não gosta muito de ter tarefas e horários, pois o mesmo horário serve para todas, ela gostaria que cada adolescente tivesse os seus horários, pois tudo junto “é ruim e atrapalha todo”. Já a Sofia pondera que os horários são importantes, para que as adolescentes aprendam a serem responsáveis: “Se tu tem o dever de fazer, tipo, eu acho que tendo assim cada horário de fazer deveres, tarefas, a gente vai saber, por causa, que depois, no trabalho, daí, daí te mandam fazer uma coisa no horário, daí tu não vai conseguir, porque tu não tem, né? Como fazer, se tu não faz em casa, deveres no horário”.

Da mesma forma como os pais sociais procedem com os horários e tarefas da casa, o fazem em relação às regras e temporalidades televisivas. Os horários de assistência não estão

tão especificados quanto no Lar de São José, no entanto, estão intimamente relacionados ao desempenho dos adolescentes na escola. Durante, os dias da semana, o grupo só pode assistir à televisão se tiver notas boas e, nos finais de semana, as regras não mudam muito: a televisão está liberada para aqueles que tiverem boas notas, que não precisam estudar e não têm provas. Além disso, como elas precisam acordar cedo para ir para a escola, à noite a assistência televisiva acaba cedo, como relata Livia:

Vai até um certo horário. E aqui.. até assim, algumas partes da novela, a gente olha, mas o básico que a gente olha é desenho, filme e tem horário. Não assim, só final de semana que não, aí, nas férias também não tem horário, não tem nada assim pra nós dormir, nós acordar. Mas pra olhar assim novela, tem horário. No horário da *Páginas da Vida* (telenovela veiculada pela Rede Globo), eu já tô dormindo! Porque aqui a gente vai cedo para cama, eu pelo menos.

Quando chega a hora de opinarem sobre as regras e temporalidades televisivas, o grupo se divide. Livia é taxativa: os “horários são uma bobagem”. Isso porque, para ela, cada adolescente teria condições de fazer o seu próprio horário e, portanto, de organizar e dividir o tempo para a televisão e para os estudos. É importante salientar que, quando lhe pergunto se ela conseguiria não ficar, todo o tempo, assistindo à televisão, ela mesma confessa: “eu acho que eu não cumpriria”. Sofia e Estela concordam que as regras são importantes, quando se trata da assistência televisiva. Estela já antecipa que se não tivesse horário, ela assistiria à qualquer hora, sempre que pudesse.

Sofia observa tanto aspectos positivos quanto negativos em ter regras e horários para assistência televisiva. Por um lado, ela lembra, os horários servem para orientá-los que cada atividade tem um tempo determinado, assim, é possível conciliar estudos e diversão:

Porque, por um lado, a se a gente tem um horário, assim da uma até as duas, a gente olha TV, depois o resto do dia a gente estuda. Até não vai ser pesado para ninguém, porque daí tu vais estudar mais e olhar menos TV. Mas se não tiver assim, olhar TV toda hora, daí tu esquece, até eu que sou meio esquecida do tema, daí esquece do tema, e daí não faz, daí prejudica.

Por outro lado, segundo Sofia, nem sempre os programas que ela gosta de assistir se encaixam nos horários estabelecido pelos pais-sociais: “o lado ruim é que quando tu quer olhar TV, só que daí os horários dos programas não é sempre o mesmo e nunca repete, daí fica ruim, se tu tem um horário só pra olhar, daí tu só tem que pegar os programas daquele horário”. Como na casa de todas as adolescentes não havia regras nem horários para assistência televisiva (regras e temporalidades, todas estranharam quando chegaram na Casa-

Lar Adventista, pois certamente o tempo em frente a telinha diminui consideravelmente. Elas não precisam nem pensar, para dizer que na Casa-Lar Adventista assistem menos televisão do que assistiam em suas casas. “Na minha casa eu podia fazer qualquer coisa, né? Daí eu tava livre, não tinha nada pra fazer, eu estudava de manhã, não tinha nada pra fazer eu já ia pra televisão. Quando dava aquelas novelas antigas, daí...”

Lívia também lembra que, em sua casa, ficava assistindo televisão todo o tempo, a adolescente só fazia uma pausa quando ia para a escola. Mas, quando retornava para casa, ocupava tanto o seu tempo com a assistência televisiva que esquecia até mesmo de estudar.

Eu chegava, tirava a roupa da escola, tomava banho e como a janta saía tarde, daí eu entrava na minha cama, como eu tinha televisão no meu quarto e ficava todo o tempo, só saía pra jantar e voltava pra minha cama. Era assim, eu acordava de manhã, olhando televisão, eu já dormia com a televisão ligada, porque eu ficava olhando, daí eu me acostumava. Daí a minha irmã era a mesma coisa que eu. Daí, eu assim, ela estudava de manhã e eu de tarde, então. De manhã, era um pouco complicado pra mim, pra ela sair cedo, porque daí tinha dias que a gente queria dormir juntas e como a cama dela era a mesma que a minha, que a minha era de puxar e a dela não. Daí, às vezes, ela pegava e desmontava a cama dela pra dormir do meu lado e eu dormia do lado dela, e agente fazia uma bagunça no quarto só pra nós duas dormir juntas. E daí, a gente passava a maior parte do tempo assistindo televisão. Ela chegava da escola, tomava banho, trocava de roupa e ia pra televisão, almoçava com o prato comendo na sala. [...] Então, era sempre assim.

O **ritual televisivo**, na Casa-Lar Adventista adventista, se reveste de particularidades. Isso porque do momento da assistência televisiva, diferentemente do Lar de São José, não só os jovens participam, mas também os adultos. E o que é interessante é que esse ritual é muito semelhante àquele que as adolescentes experimentavam na sua família. A presença de adolescentes, adultos e crianças revela uma coexistência de gerações diferentes interagindo e trocando experiências. Além disso, a participação dos pais sociais no ritual televisivo significa que, de alguma forma, eles estarão orientando as apropriações dos adolescentes e auxiliando nos julgamentos éticos que fazem do conteúdo televisivo, com base nos princípios seguidos pelos membros da família social.

O irmão mais velho (filho biológico do casal) está presente na assistência de filmes, enquanto que, tanto a mãe quanto o pai social gostam, à noite, de ter as adolescentes por perto, no momento da assistência televisiva. O pai-social acompanha e procura estimular o grupo a assistir telejornais e a mãe-social, às vezes, chama as meninas para o seu quarto para assistirem telenovelas junta. Ainda assim, Lívia preferia assistir televisão com suas família biológica pois, segundo ela, em sua casa, ela podia olhar de tudo, que ninguém lhe incomodava em nada. Mas, independente de estar com a sua família biológica ou com a

social, a adolescente prefere assistir televisão em grupo. Embora goste de silêncio quando está na companhia da TV, ela diz que quando têm muita gente, por incrível que pareça, ela acaba se concentrando mais.

Eu prefiro assistir com um monte de gente, porque daí tipo se tiver pouca gente, se tiver só eu, aí eu fico me virando pro lado e não presto atenção, mas se tiver várias gente, daí eu fico envergonhada assim sabe? Daí eu fico bem quietinha, não olho nem pro lado, eu fico lá olhando direto pra televisão. [...] se eu tô com um monte de gente, daí eu não olho pra lado nenhum, não falo com ninguém. Se eu tiver sozinha, daí eu vou começar a falar, eu tenho mania de falar sozinha, daí eu vou começar a falar a olhar pro lado, fazer um monte de coisa, então daí eu não vou prestar atenção. Aí eu tenho que parar.

Estela também preferia participar do ritual televisivo com sua família biológica. “Eu olhava a televisão e eles tavam todos comigo assim do meu lado”. Interessante é que o ritual televisivo da família biológica do qual participavam, de alguma forma, está também presente na Casa-Lar Adventista. Isso porque, as adolescentes foram acolhidas pela família social juntamente com seus irmãos de sangue. Sophia está com os seus dois irmãos menores na casa e Estela estava com três das suas irmãs, uma que retornou para a família em função da maioridade e outra que evadiu da Casa-Lar Adventista ainda durante a realização da pesquisa exploratória. Os laços familiares se mantêm e isso é um elemento importante no momento das apropriações e aprendizagens do conteúdo midiático. Estar com os irmãos significa rememorar, praticamente todos os dias, as experiências, os valores e os hábitos familiares. Essa é talvez uma maneira de fazer presentes lembranças familiares e o *habitus* conformado nesse período.

Isso porque, em geral, os irmãos juntamente com os pais eram os principais participantes do ritual televisivo familiar. No caso de Estela, inclusive, ela compartilhava o momento da assistência com os seus irmãos ou com amigas, já que sua mãe trabalhava o dia inteiro. No entanto, mesmo sentindo a falta da sua família, a adolescente prefere assistir televisão sozinha pois, segundo ela, o grupo prejudica a sua concentração. “Porque com o grupo cada um fala assim, não d’pra escutar nada, daí tem que aumentar a televisão, daí é ruim, né? Mas sozinha assim, pode ficar quietinha, escutar o que eles falam melhor”.

Na casa da Lívia, o ritual televisivo se estendia pelo dia inteiro, mas era à noite que, de fato, todos os membros, adultos e crianças, se reuniam diante da telinha. Além dos seus pais e dos seus irmãos, a sua avó e o padrasto do seu pai, algumas vezes, também completavam o ritual familiar de assistência televisiva. “Mas daí no pátio, do lado tinha a mãe do meu pai, a minha vó, o padrasto do meu pai e o filho do meu pai que era...não filho da minha mãe e do

meu pai, era filho dele com uma outra mulher. “Aí, às vezes que eu ia pra lá, que era do lado, daí eu ia para casa da minha vó, que quando tava de noite, eu tinha medo de ir pelo pátio, daí quando eu tava na casa da minha vó, eu chamava o meu pai, quando eu tava na casa do meu pai, aí eu chamava a minha vó pra me buscar”.

Ao que parece, Sofia foi a que melhor se incorporou à família-social, a dotou de fato como se fosse a sua verdadeira. Inclusive, por vezes, quando pergunto sobre a família, desejando fazer referência à biológica, a adolescente fala primeiramente nos seus pais e irmãos sociais. Tanto que durante o ritual de assistência televisiva, ela diz sentir falta da sua família biológica somente quando na televisão aparecem “famílias tudo unidas”. Ou seja, só em situações em que a televisão a convida para estabelecer relações entre a sua realidade e aquela apresentada pela mídia e, portanto, quando as imagens acionam memórias e lembranças de momentos bons que possa ter vivenciado junto aos seus pais.

Conformam esse ritual televisivo um fluxo de programas, sobretudo que contemplam o gênero ficcional. Abaixo segue a lista dos programas consumidos pelo grupo de adolescentes da Casa-Lar Adventista adventista na tabela 4.

Como é possível observar, a telenovela *Rebelde* é assistida por todos os adolescentes da casa e preferida por cinco desses (83%). Em segundo lugar figura a telenovela da Globo, *Malhação* (83%), seguida pela Telenovela Cobras e Lagartos também da Globo (66%). Na grade de consumo da Casa-Lar Adventista, o fluxo socializador não é composto por tantos programas, como é no Lar de São José. De certa forma, essa diminuição do fluxo se dá exatamente por uma organização, por parte dos pais-sociais, do tempo dos adolescentes, sobretudo ao que eles dedicam à assistência televisiva. O que não significa, por outro lado, uma perda de qualidade das aprendizagens, pelo contrário, os adolescentes ao se dedicarem a um número menor de programas, poderão ter mais tempo para fazer apropriações dos conteúdos. Ao observar essa lista de consumo, também percebo uma diminuição considerável da assistência de programas produzidos pela Televisiva (telenovelas mexicanas), e, portanto veiculados pelo SBT, e conseqüentemente um aumento no consumo de programas da Rede Globo. Nesse ponto, é possível pensar duas coisas: primeiro, os pais-sociais têm por hábito assistir esse canal e como a assistência televisiva à noite é em família, os adolescentes acabam assistindo a mesma programação que eles e, segundo, nos horários que são veiculadas grande parte das novelas do SBT (especialmente o *Rebelde*), os adolescentes ainda estão envolvidos com as tarefas e trabalhos da escola. De certa forma, o segundo acolhimento implicou em mudanças na preferência dos adolescentes e no estilo de programas que tinham por hábito assistirem. A grade de consumo televisivo desses adolescentes, durante a infância era muito

semelhante às das adolescentes do Lar de São José. Com exceção dos desenhos animados, lá estavam programas como a produção argentina *Chiquititas*, Carinha de Anjo (Televisa) e Carrossel (Televisa), as três veiculadas pelo SBT.

Tabela 4: Programas consumidos pelos adolescentes da Casa-Lar Adventista

Programas Assistidos	Adolescentes						
	Lívia 13 anos	Sofia 15 anos	Virgília 16 anos	Rita 10 anos	Esaú 11 anos	Jacó 12 anos	
Rebelde (SBT)	X	X	X	X	X	X	6
Malhação (Globo)	X	X	X	X	X		5
Cobras e Lagartos (Globo)	X		X	X	X	X	5
Zorra Total (Globo)		X			X		2
Sinhá Moça (Globo)				X	X		2
Jornal Nacional (Globo)		X					1
Desenho animado					X		1
filmes					X		1
Chaves / Chapolim Colorado (SBT)					X		1
Domingão do Faustão					X		1
Vale a Pena Ver de Novo (globo)						X	1

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2006.

Há uma **regulação da assistência televisiva** muito clara e presente na Casa-Lar Adventista adventista. Só que, diferentemente do Lar de São José, na Casa-Lar Adventista a suspensão da assistência está mais associada ao baixo desempenho escolar do que propriamente a não realização das tarefas. Quando o desempenho é bom, a televisão é usada como premiação: aqueles que se esforçaram têm direito a assistir os programas que gostam. O fascínio pela televisão, sobretudo, pelas telenovelas é o motivo, conforme Estela, que faz com que os adultos a escolham para ser usada como moeda de troca: “Ah! Porque a televisão passa

um monte de coisas assim, como a novela assim. Como por exemplo, filme lá que eu gosto tanto, ou a novela assim, eles castigam mais. primeiro a novela que traz coisa ruim pra nós, ou às vezes, boa assim, por isso que eles não deixam nós ver televisão”. No relato de Estela aparece bem a opinião mais comum que os pais têm sobre a televisão: um passatempo divertido que, com exceção dos programas noticiosos, pode influenciar negativamente o comportamento dos adolescentes, especialmente quando se trata dos gêneros ficcionais. Livia lembra, inclusive, que a mãe-social não gosta muito que as adolescentes assistam o *Rebelde*, pois para ela esse “jeito *Rebelde* de ser” não traz aprendizagens positivas para o grupo. “Não sei porque tipo, *Rebelde* eu acho que ela acha que é pra nós assim, tipo ser *Rebelde*, da pessoa ser *Rebelde*, então, ela não gosta que agente olhe. *Malhação* também não, porque muitas vezes ensina coisa errada”. Para Sofia o motivo da suspensão da assistência televisiva está no fato da televisão ser o “ponto que todo jovem gosta”, assim como um “vício”, cada dia que passa, ela vai ocupando um espaço maior no cotidiano dos adolescentes.

Porque a televisão pra alguns é uma coisa que tipo assim é um vício, né? Daí tipo assim se tu tirar a televisão, daí eu acho que eles acham que melhora. Também, tem o rádio, né? Que é um vício, mas eu acho que principalmente a televisão porque, não sei porque é um meio de que muitos se divertem olhando, né? Que alguns gostam de alguns programas.

Já Livia, que foi acostumada com a presença diária da televisão desde pequena, fica triste em não poder assistir os programas que gosta e acha que o motivo principal da assistência televisiva está mesmo relacionada à questão do estudo: “Eles acham que a televisão vai nos influenciar a não querer estudar”. A leitura, escuta do rádio ou um “bom cochilo” são as opções que o grupo encontra para ocupar as horas que seriam dedicadas à televisão.

Embora segundo as adolescentes, a mãe social não goste muito que elas assistam telenovelas, me parece que ela procura fazer uso de algumas tramas para orientar as adolescentes sobre temas polêmicos. Cenas de violência, gravidez na adolescência e “coisas erradas” são tomadas pela mãe-social como ilustrações da conduta e dos princípios que as adolescentes devem seguir em suas vidas. “Ela diz: ‘Aí, isso aí vocês não tem que pegar, isso aí é um mal exemplo pra vocês’”. Pelas informações fornecidas pelas adolescentes, posso perceber que a telenovela *Páginas da Vida* (veiculada pela Globo) é a mais utilizada como fonte de exemplos para a mãe-social, como bem lembra a Sofia: “A mãe sobre novelas, que tem novelas que mostram coisas assim que nem a *Páginas da Vida* que a guria ganhou o filho, só que daí morreu assim. Daí, ela fica falando, comentando que..viu! a guria ganhou cedo o

filho assim, sabe? Pra dar exemplos, né?” Em se tratando dos programas preferidos pelas adolescentes, a profissional de serviços gerais que até bem pouco tempo trabalhava, na Casa-Lar Adventista, é quem mais interage com as adolescentes. Ela não gosta do *Rebelde*, mas da *Malhação* ela sempre participa dos assuntos, já que acompanha a trama em sua casa junto com as suas filhas que, segundo as adolescentes, são “fissuradas por *Malhação*”. “Daí, eu que puxo assunto assim com ela, eu começo a falar uma coisa, daí ela vai lá e puxa assunto já em outro, então... ela que conta assim a novela quando a gente não olha”⁶⁹.

Quando moravam com suas famílias, a televisão não era negociada da mesma forma como fazem os pais sociais na Casa-Lar Adventista. Na verdade, a negociação passava apenas pela proibição de filmes com cenas de sexo e terror. Quando ficavam de castigo, não eram proibidas de assistir TV, mas sim de sair para a rua, como relata Livia: “Só dia de semana que a minha mãe deixava eu sair pra ir para a escola, final de semana eu não podia sair pra casa de ninguém, por causa das amigas que me convidavam para sair”. Sofia, inclusive, nem lembra se alguma vez chegou a ficar de castigo na sua casa. Estela diz que, mesmo quando estava de castigo, a assistência televisiva permanecia liberada e Livia diz que o seu pai não tinha coragem de proibir os filhos de assistir televisão, já que quando ele era criança sua mãe não o deixava assistir TV e ele não queria fazer o mesmo com os filhos. Por conta disso, como Livia, antes do nascimento do seu irmão menor, era a caçula da casa, era ela que mandava na escolha dos canais.

Então, daí, eu já tinha uma vantagem, porque daí os meus irmãos não podiam falar nada, porque eles eram os mais velhos, nem a minha mãe e o meu pai falavam nada. Só que daí, eu pegava o controle, eu acho que eu tinha uns dois anos de idade, eu pegava o controle e colocava no canal cinco e ficava olhando desenho e eu ficava acho que a manhã toda e a tarde toda, até umas dez da noite, eu tava olhando televisão, daí das dez até a meia-noite, eram os meus irmãos que pegavam o controle e eu ficava um bom tempo. E eles eram só duas horas pra eles olharem televisão. Aí a minha mãe fazia uma semana pra mim, uma semana pra minha irmã, uma semana pro meu irmão. E eu sempre pegava duas semanas, dizia que a minha irmã já tinha ido pegar a vez dela. E ela ficava indignada comigo!”

É importante trazer esse depoimento da Livia pois ele é muito revelador das mudanças ocasionadas pela transição cotidiano familiar-cotidiano institucional implica nas dinâmicas de assistência televisiva. Na sua casa, Livia tinha desde pequena o consentimento do pai para fazer seus horários e escolher os programas que desejava assistir, deixando por conta delas uma série de critérios e de julgamentos dos quais geralmente a criança precisa do acompanhamento dos pais. Por isso, as regras e temporalidades televisivas na Casa-Lar

⁶⁹ Depoimento de Livia.

Adventista e no Lar de São José (onde também já morou) são difíceis de serem aceitas pela adolescente. Na casa lar, as regras são iguais para todos os adolescentes e abrangem, desde os horários de assistência, os programas que podem ser assistidos e o que é mais importante, estabelecem uma organização no cotidiano das adolescentes, uma divisão entre tarefas e diversão.

A ausência de regras na casa dos pais biológicos de Lívia fica muito clara quando a adolescente diz que, com exceção dos filmes de terror, ela podia assistir todos os programas que desejasse. Além disso, os filmes de terror, ela não assistia não porque os pais não deixassem, mas sim porque eles lhe causavam pesadelos durante a noite.

Não, eu podia até olhar, mas se fosse olhar, aí de noite eu começava a sonhar com aqueles filmes, começava a gritar e ia toda medrosa pro quarto da minha mãe. Aí, eu ia: ‘Onde é que é o quarto da minha mãe’, porque eu ia com os olhos fechados pra não ver nada na minha frente, aí eu me debatia nas coisas, mas ia pro quarto da minha mãe. Aí, eu entrava no meio das cobertas do meu pai e da minha mãe assim e metia no meio deles e dormia”.

Assim como no Lar de São José, na Casa-Lar Adventista Adventista pude verificar que a diminuição da **circulação por outros espaços de socialização** aumenta o tempo de assistência televisiva. E, nesse ponto, todas as adolescentes concordam: se elas tivessem oportunidade para sair mais, diminuiriam o tempo que passam assistindo televisão. Para Lívia, quanto mais a pessoa fica em casa, maior é a tendência de assistir televisão. “Eu acho que eu saindo mais, eu pararia com a TV, pararia de olhar, porque eu acho que saindo a gente se distrai um pouco. Ficar em casa, olhando o mesmo canal, o mesmo programa”. É interessante observar a contradição presente nesse relato de Lívia, sobretudo quando ela diz que “pararia com a televisão”. Na verdade, penso que ela poderia de fato diminuir a assistência, mas parar, eu acho que seria bem mais difícil já que, na sua casa, onde ela tinha total liberdade para circular por outros espaços de socialização, ainda assim ela passava praticamente 24h com o televisor do seu quarto ligado.

Estela demonstra uma maior preferência pelas saídas, especialmente porque como ela tem notas baixas na escola, permanece mais tempo em casa, “olhando um pouquinho de TV escondida” ou “fazendo os temas”. A possibilidade de interação com pessoas diferentes é a principal motivação que faz Sofia pensar que preferia sair mais do que assistir televisão já que, na Casa-Lar Adventista, as adolescentes não podem sair a toda hora. “É legal sair, porque daí tu conhece outras pessoas diferentes. Quando é passe-livre, a gente vai no *shopping*, a gente vai no Iguatemi, passeia. Quando a gente sai sozinha também, a gente vai fazer trabalho

na casa dos amigos, até dormir fora assim final de semana, na casa das gurias”. Mesmo que as adolescentes ainda não circulem por outros espaços de socialização tanto quanto gostariam, ainda assim elas têm bem mais oportunidades e opções que as adolescentes do Lar de São José, por exemplo. Elas podem dormir na casa de colegas da igreja e da escola, freqüentam o grupo de jovens da igreja, bem como participam de outras atividades dessa, como do coral, dos cultos e das festividades. Geralmente, quando dormem fora da Casa-Lar Adventista, as adolescentes saem no sábado e retornam no domingo mas, durante a semana, quando precisam fazer trabalho em grupo também podem se reunir na casa das colegas da escola. E quando não estão no ambiente da Casa-Lar Adventista, ainda assim assistem televisão, seja na casa das colegas ou de familiares dos pais-sociais.

Por outro lado, o **contato com a família** biológica me parece ser mais reduzido no ambiente de Casa-Lar Adventista. Investe-se mais nas possibilidades de adoção, que se tornam bem reduzidas quanto mais perto estiverem da maioridade, pois os bebês e as crianças são os mais procurados pelas famílias adotivas. Então, como durante todo o tempo que passou (entre os dois acolhimentos), se não houve condições e talvez mesmo interesse por parte da família de ter os adolescentes de volta, imagino que essa possibilidade hoje, tenha se tornado ainda mais remota. Pois se uma experiência de abrigo já implica em perdas enfraquecimento desses laços familiares, é possível imaginar o que representa duas dessas: uma dupla adaptação ao lugar, às regras, às pessoas e aos valores e princípios.

Lívia é a única que manteve um contato mais próximo com a sua família, especialmente com os seus três irmãos. Sempre que ela vai visitar sua irmã mais velha, acaba encontrando também o seu irmão menor. Hoje, ela está também retomando o contato com o seu outro irmão que está no Abrigo João Paulo II e que ela não via há dois anos. Estela faz sete anos que não tem contato com os seus familiares e Sofia, pelo menos há cinco anos, não vê seus pais e diz que, além deles não teria ninguém para visitar.

A redução do contato com a família, na verdade, amplia ainda mais o espaço de atuação de outros agentes socializadores que, de alguma forma, tentarão suprir essa carência de referenciais sociais e identitários. Nesse espaço, é que trabalham as instituições de acolhimento enquanto famílias sucedâneas, a escola e também a mídia. As instituições de acolhimento são, como venho trabalhando ao longo dos capítulos teóricos, um exemplo muito concreto do processo de desinstitucionalização, já que nesses espaços de fato se pode observar mais nitidamente como as instituições formais vão perdendo sua centralidade na formação das novas gerações e, sobretudo, como a televisão, mais do que em outros lugares, em função da negociação da liberdade, vai encontrando o seu espaço e potencializa seu poder de mediação

(interação/mediação TV).

Por meio da televisão, esses adolescentes de alguma forma estarão suprimindo esse desejo de descobertas e de estar conhecendo pessoas, lugares e espaços de socialização diferentes. O interesse em conhecer novos lugares no caso das adolescentes da Casa-Lar Adventista não está tão associado aos cenários das telenovelas mas de todo modo, na lista que fazem aparecerem São Paulo, Estados Unidos, Bahia e lugares mais próximos da natureza. A escolha dos lugares se dá em função da experiência de algum familiar, como é o caso da Lívia: “Um lugar que eu gostaria muito de ir é para Bahia. Tem uma tia minha, que foi pra lá com os filhos dela gêmeos, né? Que eles são bem pequenininhos, que o marido dela ia trabalhar pra lá. E ela tá morando na Bahia agora, faz pouquinho tempo que ela foi pra lá”. Mas também há lugares que despertam o interesse das adolescentes pelo fato de aparecerem imagens com maior frequência na mídia, como é o caso de Estela, que gostaria de ir para lugares que, segundo ela, “mais aparece na televisão”, que são as “cachoeiras assim no mato, tomar banho, passear, o lugar que eu mais queria era ver a natureza assim”.

A televisão esteve sempre presente ao longo da trajetória das adolescentes. Assumiu um papel na infância, no espaço familiar e nas experiências institucionais. Na verdade, é possível verificar uma trajetória de relação dos adolescentes com a televisão, na qual o meio foi conquistando e/ou ampliando seu papel socializador conforme as transformações das demandas desses jovens e da estruturação dos lugares pelos quais passaram. O que eu quero dizer com isso é que em cada uma dessas fases experimentadas pelas adolescentes a televisão assumia um significado específico que, para algumas, foi sendo alterado e que para outras permaneceu sempre o mesmo. Para Lívia, a televisão sempre foi, tanto na sua casa como na Casa-Lar Adventista, sinônimo de educação e diversão. Tanto hoje, como anteriormente, a televisão lhe ajudava a obedecer os pais, lhe ensinava a não fazer coisas erradas, especialmente a não fugir de casa. Já para Sofia o tempo e suas experiências lhe ajudaram a observar diferenças entre o papel da televisão ontem e hoje. Quando criança, ela lembrava, a televisão era mais diversão, por conta da assistência de desenhos animados. E, hoje, a televisão é, antes de tudo, um meio de informação, de estar interada dos assuntos em pauta na escola, em casa e nos outros espaços de socialização pelos quais ela circula: “Tu quer saber de tudo, daí tu liga a TV, tu quer saber de cada novela que falam na escola, tudo que falam na escola, tu quer saber, então tu liga pra saber de tudo. Na infância, era mais brincadeira, brincar, olhar. Agora, é um meio de saber, de tá mais informado”.

A preferência pelo gênero ficcional também encontra justificativas nos relatos das adolescentes. Elas já perceberam que em sua lista de consumo televisivo não aparecem

programas noticiosos, mesmo que, por vezes, tenham assistido com o pai-social, as adolescentes não escondem a preferência pelas telenovelas e seriados. A diversão que encontram no gênero ficcional, sobretudo nas tramas das telenovelas lhes ajudam, de alguma forma, a esquecerem momentos e experiências tristes e dolorosas. A diversão que Livia encontra no gênero ficcional lhe ajuda a amenizar a dor pela perda do seu pai biológico.

Porque eu acho que a diversão para todos os adolescentes, crianças, adultos, eu acho que até é importante, porque cada um tem que ter um pouquinho de alegria, porque se não tiver alegria, não tem... E eu acho que... eu também eu sou bem alegre assim, mas agora, ontem eu passei o dia triste porque era o Dia dos Pais e, na verdade, tendo esse aqui, o meu outro pai me faz falta, porque ele já faleceu, então... Ontem, eu passei o dia bem triste, mas, depois de noite, eu já tava bem alegre, tava brincando já.

A forma pela qual a televisão pauta as discussões das adolescentes, em todos os espaços de socialização por onde circulam, na verdade, as aproxima dos outros e as torna mais susceptíveis à interação. Ao assumir, muitas vezes, a centralidade das discussões cotidianas, o conteúdo midiático aciona intercâmbios de experiências pessoais e interpretações e serve como fonte de identificação entre os sujeitos envolvidos na interação e de aproximação entre classes e realidades diferentes. Por isso, mesmo Sofia, logo que chegou na Casa-Lar Adventista, lembra que a aproximação dela com as adolescentes que já moravam na casa e a sua socialização nesse novo espaço foi mediada pela televisão.

Que nem quando eu cheguei aqui, ninguém quase falava comigo, daí as gurias, em vez de eu puxar assunto que eu era nova, a gurias começavam a falar comigo. Então, eu acho que isso é importante, porque se alguém não vir falar contigo, tu não vai falar com essa pessoa. Eu acho que a televisão até é bom, porque daí tu vê que se tu for puxar assunto com alguma pessoa sobre televisão, tu vai sempre se dar bem.

Programa mais assistido pelos seis adolescentes que participaram da pesquisa e preferido por 83% desses, o *Rebelde* é também o centro das interações sobre televisão na Casa-Lar Adventista adventista (**interação/mediação grupos de relações e amizades**). As meninas preferem falar sobre os personagens masculinos e os meninos voltam sua atenção para as estudantes do Elite Way School. E Livia tem uma explicação para isso: “porque o que a gente ouve na escola, chega, a gente chega comentando, do portão, acho que até do ônibus, a gente chega comentando, daí quando a gente chega na porta, a gente dá uma calmada, assim (risos). A gente calma! Porque a minha mãe não gosta de *Rebelde*, né? Então, a gente dá uma calmadinha”. Mas embora o *Rebelde* seja o nome mais lembrado pelos adolescentes da casa,

especialmente em função de que os outros espaços por onde circulam os adolescentes se encarregam de disseminar a “febre” pela telenovela mexicana, mesmo aqueles que não são tão fascinados pelo *Rebelde* acabam se sentindo diferentes ou por fora da cultura juvenil se não estiverem interados das novidades da trama.

Na escola, segundo os relatos das adolescentes, não se fala em outra coisa a não ser no *Rebelde*. Falam sobre os personagens (meninos e meninas), da liberdade deles, da estrutura oferecida pela escola (a piscina, os quartos), do fato deles terem tudo. Logo cedo, quando as adolescentes chegam na escola, as novidades da trama já estão circulando entre os adolescentes. Não há como ficar de fora, como observa Lívia, especialmente para ela que não está mais podendo assistir a televisão em casa. A interação com os grupos de relações e amizades é a forma que ela encontra para não perder o contato com a trama e também de ter elementos para, reconstruir, subjetivamente para si, cada cena narrada pelas colegas e, conseqüentemente, poder fazer suas próprias apropriações:

Eu chego de manhã cedo, eu acho que é umas sete horas da manhã, eu chego, sete e meia, daí eu chego na escola e elas já estão contando a histórias das novelas, daí eu pergunto porque a gente não tá mais olhando, eu pergunto e fico pensando a manhã toda na novela, no capítulo. Daí, a gente vê assim que puxando conversa, tu vai....

Na verdade, é a partir do ato das suas colegas de recontarem a trama oralmente e é nessa prática do narrar (muito própria da cultura juvenil), que está o verdadeiro prazer da assistência dos gêneros ficcionais, que Lívia vai construir a sua versão da trama, e se apropriar, portanto, de outras apropriações. A partir dos relatos das suas colegas, Lívia vai conseguindo visualizar as cenas e a partir das suas experiências passa as enriquecer com detalhes (tanto nas imagens quanto nos diálogos) que para ela fazem sentido naquele momento.

A metade dos alunos (meninos e meninas) da sala de aula da Lívia fala sobre a telenovela *Rebelde*. Tanto os meninos quanto as meninas participam das interações mas, segundo Lívia, o número de meninos que gostam da trama é reduzido e nos seus comentários aparecem sempre as mesmas personagens: “Ih! Eles olham só por causa das gurias, da Roberta, da Mia, só por causa disso. Tem colega meu que tem mais de 500 figurinhas da Roberta e da Mia, só dessas duas, tem mais de 500”. Já na turma da Sofia, a febre do *Rebelde* não é tamanha entre os meninos, para dizer a verdade, conforme a adolescente, são “bem poucos” os que gostam da telenovela mexicana.. Alguns falam sobre a *Malhação*, mais o

programa mais cotado, entre eles, é o de videoclipes da MTV. Preferência essa muito semelhante a que foi verificada no Abrigo João Paulo II.

No início da pesquisa sistemática, Estela apontava o *Rebelde* como o seu programa preferido, mas já na parte das entrevistas individuais, ela disse que prefere mesmo é falar e tecer comentários sobre telenovela *Cobras e Lagartos* (Globo). O que é interessante observar, nessa oscilação de preferências é que, se por um lado os grupos de relações e amizades mediam essas escolhas e tendências, no sentido de despertar e alimentar esse interesse pelo *Rebelde*, por outro a mediação institucional, ao proibir a assistência televisiva em determinados horários em função do baixo rendimento escolar, acaba estimulando a assistência de outros programas. Na Casa-Lar Adventista mesmo, Estela só interage sobre a telenovela *Cobras e Lagartos* (Globo) com a mãe-social e com sua irmã mais velha a qual, ao final da pesquisa sistemática, já havia deixado a casa.

Lívia tem um caso semelhante ao de Estela. Embora, desde o início da pesquisa sistemática, tenha dito que por mais que assista o *Rebelde*, ela gosta mesmo é da *Malhação*, a adolescente representa bem essa necessidade de estar participando de uma cultura juvenil globalizada. A jovem gosta de falar sobre o *Rebelde*, tanto na Casa-Lar Adventista como na escola, exatamente para se sentir participando e se identificando com uma tendência, no entanto, na verdade, ela se sente com maior competência e demonstra maior conhecimento quando as conversas são sobre *Malhação*. Mas, ao contrário, de Estela, Lívia encontra mais adolescentes em casa e na escola que falam sobre o seu programa, de fato, preferido.

Mas, ainda que o grupo de relações e amizades seja decisivo no consumo televisivo das adolescentes, sobretudo no que se refere ao *Rebelde*, nesse sempre essa adesão a preferência da grande maioria é prazerosa. Por exemplo, é hábito, nos domingos, na Casa-Lar Adventista assistir o Fantástico, não só os pais-sociais como as adolescentes participam da assistência a esse programa. Sofia não gosta do Fantástico e acaba assistindo porque todos querem assistir, se dependesse dela, nesse horário poderia estar assistindo um bom filme. Estela também não gosta, ou melhor, odeia a telenovela *Cristal* (SBT), que o grupo assiste antes das outras telenovelas começarem, especialmente o *Rebelde*. Como elas têm poucos horários para assistir TV, as possibilidades de assistir determinados programas é reduzida.

As **apropriações/ aprendizagens** que os adolescentes fazem dependem muito das relações que estabelecem com o conteúdo midiático. Relações essas que podem ser de aproximação ou identificação (conseguem ver, nas tramas, situações semelhantes ou iguais as

que experimentam no seu cotidiano ou que já vivenciaram em outros momentos), ou também de diferenciação (percebem diferenças entre a ficção e a sua realidade). Nos dois movimentos, estarão se apropriando e aprendendo, pois as pontes entre realidade e ficção dependem desse reconhecimento da sua condição via aquilo que lhe é apresentado como o outro, seja ela igual ou diferente. Na Casa-Lar Adventista, assim como também pude perceber no Lar de São José, os adolescentes conseguem fazer os dois movimentos e não sentem dificuldades quando lhes pergunto que tipo de lembranças pessoais o conteúdo midiático os faz rememorar. Todas essas são questões que passam necessariamente pela consciência que os adolescentes têm do lugar que ocupam na sociedade e de que forma participam dessa. Nessas relações, podem avaliar como estão reconhecendo e fazendo uso dos padrões social e da moral vigentes na sociedade.

Os adolescentes, por reconhecerem a família-social (com seus princípios e valores morais, seus hábitos e suas rotinas) como uma instituição que os acolheu de maneira calorosa e que de alguma forma procura suprir as deficiências das socializações anteriores, não identificam na mídia nenhuma família semelhante, ou seja com tais características: “Porque tudo o que essa família tá fazendo por nós, na maioria das novelas nunca tem”⁷⁰ ou, “Não, porque tudo que nós têm aqui agora, não tem na novela”⁷¹.

Estela diz que, diferentemente do que aparece nas telenovelas, ela não tem um casa só dela, como a personagem Bel da telenovela *Cobras e Lagartos*, bem como nunca ganhou um presente de um namorado como a protagonista da trama. “Não tenho e eu queria tanto ter um dia”. Da mesma forma, Lívia disse que jamais viraria roqueira como os personagens do *Rebelde*, por exemplo pois, segundo ela, ter uma banda e aderir ao estilo roqueiro “nunca vai acontecer na sua vida”: “É, tipo, eles pintam o cabelo, estragam todas as roupas, sabe? Então, eu acho que isso não tem porque fazer isso, pode ser qualquer outra coisa...Eles rasgam, fazem um monte de rasgo assim no joelho, na canela”. Lívia também observa que as amigas da ficção são bem diferentes das que ela têm em seu cotidiano já que, na televisão, aparecem amigas fingidas e não verdadeiras. “As minhas amigas, pelo menos, não são assim. Eu cheguei a conhecer na minha outra escola que se fingiam ser minha amigas, que nem a Diana lá do abrigo, ela conversava comigo só na sala, mas assim, no abrigo, nem tocava no assunto assim e nem falava nada”.

O grupo consegue perceber mais semelhanças do que diferenças entre ficção e

⁷⁰ Depoimento Lívia.

⁷¹ Depoimento Estela.

realidade. Um programa lembrado pelas adolescentes e que até hoje assume um significado importante para o grupo é a telenovela *Chiquititas*, veiculada pelo SBT. Assim como para as adolescentes do Lar de São José, as *Chiquititas* representa uma referência da vida institucional, ou seja, da convivência com regras, horários, com pessoas e princípios diferentes. “Tudo que eles faziam na casa, eles tinham que limpar a casa, tinham que deixar tudo bem organizado, não podia ter nada de sujeira, porque senão eles brigavam, a diretora de lá brigava com eles. É a mesma coisa que acontece aqui, quando não tá bem limpa as coisas, a mãe tá sempre brigando com nós, sempre falando.”⁷² Sofia também tem a telenovela *Chiquititas* como uma referência, que carrega consigo desde a infância e nesse pequeno relato que faz da vida das personagens no orfanato, procura ressaltar os aspectos positivos do acolhimento, especialmente, os cuidados dos profissionais da instituição e as brincadeiras e passatempo das crianças no espaço institucional:

Elas moravam num orfanato e viviam lá sem os pais e viviam com um monte de gente cuidando delas. E elas eram crianças, tipo assim elas faziam de tudo, iam para a escola e elas também brincavam demais. Elas tinham uma árvore no meio, não sei se era pátio, que elas passavam por dentro assim, era muito tri! Era legal! Elas saíam de dentro de um negócio assim, tipo um túnel. Daí, elas entravam ali e brincavam. Daí, elas descobriam e contavam um monte de coisa ali dentro também às vezes. Daí, elas moravam com pessoas diferentes, várias crianças diferentes também, porque as gurias tinham um que os guris tinham outro. Cada ano ia mudando as crianças.

As fugas de casa são também pontos em comuns com a ficção. Mesmo que nem todas tenham alguma vez fugido de casa, a possibilidade apresentada pela trama desperta ou alimenta ainda mais o desejo pela liberdade que, por vezes, pode levar a evasões. Estela lembra com detalhes uma cena de fuga apresentada na novela *Carinha de Anjo*, a qual marcou sua infância: “Ela estudava e fugia, porque a madrasta dela maltratava ela. Ela saía, não agüentava mais ficar em casa. O pai dela ficava culpado, porque tinha que sair atrás, daí quando pai dela descobriu que a madrasta maltratava ela”. A irmã menor de Estela, que participou somente das dinâmicas, relacionou uma cena de fuga da telenovela *Belíssima* (Globo) com a preocupação que a mãe-social tem quando as adolescentes voltam tarde para casa. “Eu não sei o nome da mãe e da menina da *Belíssima*, é que um dia a guria fugiu, daí a mãe dela ficou preocupada, daí a mãe dela não queria que ela fugisse. Às vezes, a mãe, quando a gente chega muito tarde, ela fica preocupada”.

72

Depoimento Lívia.

Tanto no que se refere à relação entre pais e filhos como às amizades (assuntos de interesse dos adolescentes), os adolescentes conseguem estabelecer pontes entre o seu cotidiano e o que a ficção apresenta. No que diz respeito às amizades, os jovens observam que a televisão procura focar as relações entre os adolescentes, especialmente os conflitos, as brigas e as disputas. E é exatamente, por exemplo, o foco do *Rebelde*, situações cotidianas superficiais, mas que de todo modo fazem sentido para o que os jovens estão enfrentando na adolescência. Os adolescentes da trama têm preocupações e resolvem problemas de rotina, como a discussão com os professores, com os pais e com os colegas, o que é muito semelhante e passível de identificação com a vida de qualquer adolescente.

Eu acho que é mais ... deixa eu ver... acho que no *Rebelde*. É que acontece na nossa vida mesmo é as brigas de gurias, né? Muitas vezes, a gente briga com as nossas amigas, por coisinhas mínimas que.. ai! ela tá falando com a minha inimiga... que nem tem na vida, daí eu acho que é isso, daí acontece assim muitas vezes de ah... tipo assim... até na escola, a gente briga assim com as nossas colegas, por nada, por coisinhas mínimas.

Quando falam na relação entre pais e filhos lembram, geralmente, da questão educacional, das coisas que aprendem com os pais e a maneira que esses têm para orientar os filhos. Os horários, as regras, a diferença entre certo e errado. Segundo, Lívia os pais-sociais procuram lhe mostrar os caminhos certos, assim como alguns pais que aparecem na ficção, especialmente na *Malhação* (Globo), em que a mãe da personagem Roberta está sempre ensinando ela a falar a verdade, sem nunca mentir. Assim como os pais das tramas ficcionais a mãe-social, segundo Lívia, ensina os seus filhos-sociais a falarem sempre a verdade.

Tipo o modo de ver assim deles é um pouco parecido com o meu, porque tudo o que os pais deles ensinam para eles é a mesma coisa que os nossos pais estão ensinando, né? Tipo eles darem um horário para nós sair e chegar, é a mesma coisa que a mãe faz. Ela... tipo a gente sai duas horas da tarde, para fazer trabalho, a gente tem que estar em casa as cinco e meia, cinco e meia a gente tem que tá dentro do portão pra não ter problemas.

Esse relato, na verdade, que a adolescente vê circular na ficção, valores e princípios morais iguais aos que são seguidos na sua casa e isso lhe causa uma sensação de pertencimento a um todo maior que é a sociedade. Os adolescentes reconhecem as aprendizagens televisivas, bem como conseguem exemplificar pontos negativos e positivos dessa. As aprendizagens midiáticas foram abordadas tanto de maneira mais generalizada, ou

seja o potencial que a televisão têm em interferir nas escolhas, no modo de pensar e de agir dos jovens, como também de forma específica, aí então me aproximando das situações de aprendizagem realmente vivenciadas pelos adolescentes da Casa-Lar Adventista e como essas poderão estar produzindo transformações na identidade desses. Os adolescentes observam que, de fato, a televisão exerce um papel semelhante ao que, outrora, fora executado pelas instituições formais, no sentido em que a ficção, ao trazer situações próximas à realidade, de alguma maneira deixa uma lição ou uma moral da história às novas gerações. E ao fazer uso da arte de contar histórias (oralidade secundária), a ficção está seguidamente convidando a sociedade e os adolescentes, mais especificamente, a fazer os seus próprios julgamentos éticos, já que trabalha de maneira, por vezes subliminar e subjetiva, com valores, comportamentos, padrões e regras sociais.

A televisão trata de fazer circular moralidades já instaladas previamente na sociedade, dando a essas proporções mais amplas e globais e também se ocupa de projetar ou dar visibilidade a outras moralidades próprias desse ambiente midiático, ou seja, associadas ao consumo. E claro, essas moralidades não são estanques e tanto as formais como as midiáticas estão constantemente em tensão, uma sempre estará produzindo transformações sobre a outra. E nos relatos das entrevistas, é possível perceber que os valores e princípios institucionais e familiares são tensionados, reforçados ou, inclusive, reavaliados pelos adolescentes quando são tratados pela mídia, como também, por vezes, os jovens tomam conhecimento dessas moralidades primeiramente pela mídia e, somente, posteriormente, essas serão reconfiguradas, a partir da interação com agentes socializadores formais.

A questão das moralidades próprias da mídia associadas ao consumo são mais lembradas quando associadas a padrões de moda e estilos. Por exemplo, Lívia diz que tanto no *Rebelde* como na *Malhação* o estilo “patricinha” das adolescentes se vestirem e se comportarem, acaba por estimular as adolescentes a querer se portar e usar as mesmas coisas que as personagens das telenovelas. “Tipo na novela dos *Rebeldes*, eles querem tipo, as guriinhas lá são tudo “patizinha” e em toda parte, agora, tá todo mundo querendo ser patizinha. Isso não é bom. Na *Malhação*, a mesma coisa, tem muitos que tão sempre mentindo, eles mostram isso e cada pessoa daqui vai começar a fazer a mesma coisa, vai começar a mentir, ao invés de falar a verdade”. Sofia também percebe que, de alguma forma, a televisão pode vir a estimular os adolescentes a fazerem coisas erradas, especialmente quando as adolescentes fazem de tudo para querer seguir os padrões de moda veiculados pela televisão. “E também pras gurias é mais o ano agora, porque tem muitas gurias que são muito

fanáticas por roupa, por dinheiro, daí influencia mais, porque se tu não tem dinheiro na hora, tu sempre quer ter ali, daí tu fica fanática pelo dinheiro. Daí pra ter o dinheiro, tu tem que roubar, fazer alguma coisa. E daí, eu acho que influencia, né? Essas patis assim a fazer coisas erradas”.

Aliás, a questão da honestidade e, portanto, de ter um comprometimento com a verdade, estão muito presentes no discurso dos adolescentes da Casa-Lar Adventista . E esse é um caso muito concreto, de moralidades presentes na família-social que estão em discussão na mídia, como mesmo lembra Livia: “Aquele negócio da Roberta roubar o dinheiro do senhor, ela tinha feito uma coisa errada, só que daí na hora que a mãe dela descobriu, ela teve que falar a verdade e isso é uma coisa boa que a mãe dela tava fazendo pra ela, não era pro mal dela, era pro bem”. Os pequenos furtos são exemplos mais utilizados pelas adolescentes para falar como a televisão aborda a questão da honestidade. Inclusive as cenas mais lembradas nesse sentido são as veiculadas pela *Malhação*. O mais interessante é que uma cena (uma das personagens furta a carteira ou cheques de um dos professores para acusar a colega) foi apontada tanto por Estela como por Livia.

Estela: Como na *Malhação*, de roubar a carteira e de botar na outra assim, os adolescentes fazem muito assim coisa errada.

Livia: Porque se tu vai que nem aquela que pegou os cheques... a Roberta da *Malhação*. Que nem a Roberta, ela tinha pego os cheques né? Daí a mãe dela perguntou se ela tinha pego, ela disse que não. Então, eu acho que isso influencia a passoa a sair roubando por tudo que é lado.

Uma das protagonistas dessa temporada de *Malhação*, a personagem Manoela, é tomada como um exemplo a ser seguido, como alguém que “busca sempre a verdade até o fim” e, nesse sentido, é tomada por Sofia como um bom exemplo a se inspirar e com o qual é possível aprender coisas certas. “Acho que na parte de fazer coisas certas, eu acho que eu colocaria a Manoela, porque a Manoela, ela sempre tenta correr atrás da verdade, que nem a Priscila (vilã) fica tentando fazer de tudo para ela não participar do campeonato de skate, e ela sempre tenta correr atrás da verdade, não que ela queira assim botar a Priscila pra baixo, que ela sempre quer tentar procurar a verdade. Eu acho que é uma coisa certa” A mentira, na opinião das adolescentes, é sempre a grande vilã daqueles que lutam pela verdade. Desde mentiras mais superficiais ou “mentirinhas que crescem” como diz a Sofia, até mentiras mais graves que envolvem, por exemplo, o roubo de bebês na maternidade, como bem lembrou Estela, do exemplo da telenovela *Senhora do Destino* (Globo), em que a vilã (Nazaré) rouba o

bebê (Lindalva) dos braços de sua mãe (Maria do Carmo). Mas, embora a adolescentes vejam nesse tipo de cenas um estímulo negativo para os jovens em geral, tudo dependerá da apropriação que cada um faz. Lívia mesmo, a partir dessas cenas, aprendeu a não mentir, a falar sempre a verdade para os pais. Hoje, quando a adolescente recebe algum bilhete da escola, com base nas suas aprendizagens tanto formais como midiáticas, sabe que o melhor a fazer é mostrar para os pais e não mentir.

As aprendizagens também envolvem certos padrões comportamentais, ou seja, como agir e se portar em determinadas situações, e também estilos e atitudes que, por vezes, os adolescentes acabam incorporando à sua maneira de ser habitual para se sentirem em sintonia ou integração com a cultura juvenil da sua época. Lívia, ainda quando era criança, deixou de falar palavrão, a partir de um recurso muito simples que ela observava na televisão: “o corte ou silenciamento de palavras e gestos inadequados para ser veiculados para o grande público”. Nisso, ela imaginou que esses pequenos cortes estavam na verdade preservando o público de algo que não devia ser feito ou pronunciado e, portanto, os associou a atitudes que não eram aceitas na sociedade, especialmente, em determinados horários: “Tipo, nas novelas têm, muitas vezes, eles falam palavrão e sempre cortam o palavrão e eu bah! Falava muito palavrão. Daí a minha mãe mesmo verdadeira, ela me xingava porque eu vivia falando palavrão e daí quando eu olhei uma novela, que eu não me lembro agora qual é, daí eu olhei, daí depois daquele dia, que eu olhei eu fui parando assim...até hoje”. Lívia também aprendeu, segundo ela, depois de todos os anos que convive na presença da televisão, a ser uma pessoa melhor, mais compreensiva e menos explosiva. “Eu acho que depois de todos esses anos, eu acho que eu tinha uns dois anos, eu tinha 11 anos, que eu já não brigo mais com a minha mãe, mas até tem um pouco assim porque o que eu fazia com a minha mãe de brigar com ela, hoje eu já não brigo nem com essa e nem com a outra, então pra mim, já mudou até um pouco o meu comportamento”.

As meninas também aprendem a lidar melhor com a questão da sexualidade, os namoros, a perda da virgindade, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. Se por um lado, como procura expressar Lívia, a televisão ao mesmo tempo que mostra os adolescentes iniciando sua vida sexual cada vez mais cedo, e nesse sentido atenta para os perigos que os jovens podem correr ao não se cuidarem quando passam a ter uma vida sexual ativa, por outro ela se ocupa de tratar em uma linguagem mais acessível, através da ficção, sobre temas que ainda são tabus em algumas famílias ou que os adolescentes têm vergonha de comentarem com seus pais:

[...] agora esse negócio de doença tá muito em risco agora e sobre nós, a gente pensa muito assim, porque agora esse negócio de AIDS e doenças, pra nós fica bem difícil, até um pouco fácil e um pouco difícil, porque, fácil a gente fica pensando assim sobre sexo, daí a gente fica pensando tipo assim se a gente for fazer sexo, a gente tem tendência de pegar doença, então fica mais fácil da gente pensar o que fazer certo e errado.

Já Sofia observa que nem sempre o que ela aprende com a família-social está em sintonia com as as moralidades que a televisão institui. Pelo contrário em alguns casos, o que ambas as instituições ensinam divergem, o que acaba gerar conflitos de princípios que somente o próprio adolescente pode resolver. Ao contrário do que estimula a televisão, Sofia diz que aprendeu com os seus pais que os namoros e relacionamentos têm momento e idade certa para começarem:

É que assim, a TV mostra assim mais namoros, que gurias assim com pouca idade já começam a namorar, com qualquer gurizinho. E eu acho que, a minha opinião troca, porque eu acho que tem que ter uma idade certa assim, pra ti começar a namorar. O que adianta tu começar a namorar agora cedo e tu nem estudou direito, tu não sabe assim e depois tá graúda! (risos) E tem vários que acontecem, né?

Sofia lembra ainda, que quando os princípios e valores (formais e midiáticos) são divergentes, ela acaba ficando confusa e em dúvida de qual será o melhor caminho a seguir: “Quando ela tá mostrando alguma cena. É tem cenas assim na televisão que eles mostram eu penso de um jeito e a televisão pensa de outro, daí, influencia, né? É, daí a gente fica assim naquela, será que tá certo ou tá errado, o que eu tô pensando e o que a televisão tá falando?”

Mas, se por um lado a televisão e suas aprendizagens deixam os pais apreensivos em relação ao tempo que devem deixar as crianças e adolescentes na frente da telinha, fazendo-os até mesmo a tomar atitudes que estão além da negociação da assistência e que, portanto, são mais radicais, como desligar ou retirar o televisor da frente de olhos atentos, como a mãe biológica de Lívia tinha o costume de fazer, por outro, as adolescentes conseguem não só ver pontos positivos dessas aprendizagens, como afirmam que esses ensinamentos lhes ajudam a mudar o seu jeito de ser, de pensar e de se comportar. Para Sofia, inclusive, a televisão, de alguma forma, ajuda na sua educação e também na sua noção de cultura. Mas voltando, à mãe biológica da Lívia, esse trecho que segue traz uma questão importante.

Várias novelas que eu assistia quando eu era pequena, a minha mãe sempre, eu tava vendo a televisão bem quietinha, chegava a minha mãe lá e desligava a TV e dizia pra mim ir pra outro lugar, fazer outra coisa, sair pra passear, comer alguma coisa, pra não ficar na frente da TV, porque quando eu tinha 10 anos, a televisão ensinava muita coisa ruim assim pra nós, então, a minha mãe tava sempre dizendo para eu não ficar na frente da TV, porque nos meus estudos, ia atrapalhar, tudo que a gente ouve agora, é tudo a mesma coisa.

A pergunta que o fiz a Livia, foi a seguinte: Tu acha que a televisão estimula a fazer coisas erradas? Embora, tenha apontado em vários outros momentos da entrevista aspectos positivos da aprendizagem televisiva, ela, nesse momento disse que achava que sim, porque para ela ficou muito gravada a cena da mãe desligando a televisão. Então, como a adolescente era criança, essa idéia de negatividade ficou marcada, sem que ela saiba o porquê. Ela ficou imaginando que de fato, era “muita coisa ruim” mesmo, pois se a sua mãe, em quem ela depositava sua confiança, pensava dessa forma, porque ela não confiaria?

A negação da aprendizagem televisiva, especialmente por parte dos pais, se deve em parte porque, eu imagino, que eles de forma equivocada a relacionam com as aprendizagens escolares. Há especificidades nessas aprendizagens midiáticas que, mesmo encontrando algumas dificuldades, os adolescentes conseguem pontuá-las. Embora tentem expressar uma certa obviedade ao tentar distingui-las (na escola aprendo matemática, português, etc. e na mídia aprendo coisas cotidianas), os adolescentes esbarram em processos que, embora convivam diariamente, não estão acostumados a pensar sobre. Estela, por exemplo, acha mais fácil aprender com a escola, pois o ritmo das aprendizagens televisivas é muito mais dinâmico e, segundo ela, difícil de acompanhar. Na escola se tem tempo para aprender, lembra Estela, o conteúdo vai sendo ensinado um pouco a cada dia, e já, na televisão, o tempo e a velocidade das informações dificulta a memorização e, conseqüentemente, a rememoração do que foi visto ou aprendido.

Ah.. que, na escola, eles passam um pouquinho coisa assim e, na televisão, eles mostram um monte de coisa, ao mesmo tempo, que a escola assim...fazem um texto lá grandão lá e... a escola da televisão que eles mostram é mais complicada que a nossa aqui de hoje. [...] Na escola, tu consegue aprender mais assim, tem bastante tempo pra ti aprender e, na televisão, não se consegue pegar tanta coisa, que nem na escola. [...] É muita coisa ao mesmo tempo, não consegue nem gravar na mente. Na escola sim, os professores falam um monte de vezes, aí sim se consegue captar.

Também é ao tempo que Sofia faz referência, quando o assunto é aprendizagem. As aprendizagens televisivas seguem outro tempo, um tempo mais instantâneo, de forte ancoragem no presente e, por isso, para Sofia, a televisão ensina a fazer as coisas nesse

tempo. Já na escola, conforme a adolescente, se tem a impressão que o tempo é outro, ou melhor que cada coisa deve ser feita ao seu tempo. “Aprender com a escola... tudo na vida tem momento, tem sua hora assim sabe? E na televisão, como eu tava falando, né que, no *Rebelde*, eles não têm um tempo pra namorar, para ficar, esses negócios. Tudo é mais rápido”. Ainda em função desse tempo diferente de cada aprendizagem, Sofia observa que a televisão, ao contrário da escola, apresenta os assuntos de maneira mais superficial, especialmente quando trata de assuntos relacionados à saúde, como é o caso das doenças sexualmente transmissíveis. Ou seja, para ela não há assuntos que a televisão fale e a escola não, pelo contrário, a escola procura aprofundar mais os assuntos com os quais trabalha.

A TV não mostra muito, né? Por causa que na escola a gente tá aprendendo sobre relações sexuais, né? Aí a gente tá aprendendo as doenças que assim que ocorrem, né? Só que na TV, eles falam da única doença que ocorre quando tem relações sexuais, é só da AIDS, não fala das outras tipo assim, Gonorréia, Sífilis, um monte assim, né? Acho que ao contrário, em vez da TV mostrar mais, eu acho que é a escola que mostra porque na escola, eles abrem mais os assuntos e na TV, eu acho que eles não têm muito tempo pra falar, que eles querem mais é chamar a atenção, fazer o trabalho deles. Acho que é isso.

Sofia também faz uma observação interessante em relação ao ritual e as interações que envolvem tanto as aprendizagens midiáticas quanto as escolares. Ela percebe que as interações que se estabelecem durante o processo de aprendizagem escolar prejudicam o próprio aluno já que esse, enquanto conversa deixa de prestar atenção no que a professora está ensinando. No entanto, segundo ela, no ritual televisivo, as interações durante a assistência televisiva acaba prejudicando a concentração dos demais participantes e não da própria pessoa que tece os comentários. O que me parece se colocar, a partir da fala da Sofia, é que as aprendizagens midiáticas permitem que os sujeitos desenvolvam atividades simultâneas à assistência, ao contrário das escolares, que exigem uma maior compenetração e exclusividade da atenção dos alunos. E além do mais e, isso não aparece nas percepções da adolescente, as interações entre os grupos de relações e amizades ou entre os familiares fazem parte ou complementam o ritual televisivo, de maneira, que não necessariamente atrapalham esse.

Se a gente conversar muito assim, daí eu acho assim que, se a gente conversar mais com os colegas do que prestar atenção. É que tem uns que conversam, conversam, mas assim eles conversam na frente dos colegas, mas eles tão também ligados no que o professor tá falando e tem outros que conversam, conversam e nem prestam atenção no que o professor fala. Eu acho que prejudica mais é a pessoa, né? Daí, eu acho assim, no fato da escola não vai prejudicar os outros, mas sim ela. E da TV, eu acho que prejudica mais quem tá olhando.

As adolescentes da Casa-Lar Adventista dizem não se identificar ou se achar parecida com nenhuma personagem da televisão (mecanismos de transferência). Virgília já vai logo dizendo: “Gostaria de ser eu mesma! Nem quero também, né? Prefiro eu sozinha! (risos)”. Em termos de aparência física, Lívia também não se identifica com ninguém da mídia, mas de jeito ou personalidade, ela confessa ser muito parecida com a personagem Roberta da telenovela *Rebelde*. “A Roberta, porque bah! Eu me acho parecida com a brabeza dela, ela é braba com a mãe dela e também com o Diego”. Mesmo estabelecendo pouca ou nenhuma semelhança com as personagens, apenas Tanira diz que gostaria de ter o jeito “bem meiguinho” da personagem Mia do *Rebelde* e o físico dela também. No entanto, a adolescente, mesmo que pudesse ter o físico da personagem, percebe que ainda assim haveriam diferenças. “Só que tem diferença, né? Ela já fez acho que umas cinquenta plásticas”.

5.3 Abrigo João Paulo II

A unidade do Abrigo João Paulo II com a qual trabalhei ao longo da pesquisa, está localizada na Rua Bento Gonçalves em Porto Alegre. Assim como as outras duas instituições, essa é também uma entidade filantrópica, conveniada com a FASC. Além do capital advindo de doações, a instituição conta com os recursos provenientes da comercialização de artesanato produzido pelos adolescentes, bem como de alimentos (legumes, frutas e verduras) produzidos em uma das sedes da instituição. Os adolescentes dessa unidade do Abrigo João Paulo II se diferenciam das demais instituições que integraram a pesquisa, primeiro em função da questão de gênero (essa unidade acolhe apenas meninos), segundo pela particularidade das experiências de vida (entre os meninos verifiquei um índice maior de uso de drogas) e em terceiro, pelas evasões freqüentes e a vivência nas ruas.

No âmbito do Abrigo João Paulo II, pude observar a presença mais marcante do caráter institucional. Como o próprio nome já diz, não está estruturado como um lar. Com isso não quero dizer que nesse espaço não existam laços de afetividades e ou cuidados especiais com os adolescentes, mas sim que a divisão física do espaço é um dos fatores que remete a

um caráter mais institucional. Um exemplo desse fato é a não existência de um sala de televisão (com sofás, estantes, enfeites, tapetes, etc) como no Lar de São José e na Casa-Lar Adventista. É no espaço dedicado às refeições (o refeitório), onde fica localizado o televisor. Aliás, o refeitório é também o local para a execução das tarefas escolares, de realização de jogos e brincadeiras e, por vezes até, cenário para brigas entre os adolescentes. O Abrigo João Paulo II é também a instituição onde os adolescentes participam com maior frequência de cursos e atividades além das escolares. O Abrigo conta com um número mais extenso de voluntários, os quais desenvolvem com os meninos atividades bem diversificadas. Inclusive, foi devido a essa agenda de atividades tanto fora como no interior da instituição, que não pude reunir um número maior de adolescentes em um mesmo horário para desenvolver a pesquisa. Dessa forma, acabei por trabalhar com quatro adolescentes (sendo que apenas um deles havia participado da pesquisa exploratória). Todos os quatro (com idades entre 13 e 16 anos) participaram das dinâmicas e das entrevistas individuais, no entanto, não pude aproveitar uma das entrevistas individuais devido à dificuldade que o adolescente encontrou para se expressar e participar do diálogo. Inclusive, a sua participação nas dinâmicas já havia sido tímida, portanto, serão muito raros o uso dos seus depoimentos e dados.

O **tempo de acolhimento** varia de seis meses até sete anos, como é o caso de Bentinho, que já acompanhou as mais diferentes mudanças na instituição. Quando a antiga sede teve de ser desativada ele estava lá, sem ter para onde ir, foi um dos últimos a deixar a casa com a sua malinha de roupas na mão. Ficou provisoriamente em uma outra sede, aguardando o término das obras de reconstrução da bonita e bem equipada casa que veio a ocupar a antiga, condenada pelos cupins.

A **adaptação ao espaço institucional** se dá de uma maneira um pouco diferente, quando se trata de meninos. As dificuldades em conviver com rotinas e temporalidades resultam em evasões frequentes e tão imprevisíveis quanto a personalidade dos meninos. Um exemplo bem concreto disso que falo é o caso do Félix. Na primeira entrevista que realizei com o adolescente, ele me pareceu tranquilo, maduro e bem adaptado ao ambiente institucional. No entanto, quando cheguei para a segunda entrevista, fui surpreendida pela notícia de que ele havia evadido. Mas, com a mesma facilidade que fogem, sabem retornar para a instituição, especialmente quando precisam de ajuda. Foi em função de uma inflamação no ouvido que Escobar resolveu voltar para a casa onde recebe cuidados e boa comida diariamente. Mas às vezes as drogas ou aqueles que dela fazem uso (colegas de fora da instituição) que estimulam os adolescentes a deixarem o Abrigo.

Alguns deixaram suas famílias ainda quando eram crianças, como é o caso de Félix. O

adolescente, como nunca conviveu com a sua família na fase da adolescência, enfrenta dificuldades no momento de avaliar os aspectos positivos e negativos de morar em uma instituição. Faltam-lhe parâmetros, pois também não consegue imaginar como seria a relação com a sua família hoje, já que desde de pequeno foi criado na casa de amigos e vizinhos.

Não sei tia, porque eu nunca morei assim grande em família, tá ligado? Pra comparar o que tem de bom e o que tem de ruim. Apesar que eu lembro de muita coisa quando eu tinha quatro, cinco anos e eu nunca vivi com a minha família como eu te falei. Vivia na casa dos amigos meus. Fazia banda pra lá, fazia funda pra cá.

Mas para quem já está há sete anos na mesma instituição, como é o caso de Bentinho, é possível avaliar com maior tranquilidade e distanciamento crítico as rotinas nesse espaço. O lado bom da vida institucional, pondera o adolescente, está em permanecer longe das drogas, realizar cursos e fazer novas amizades. E como, para o adolescente, o abrigo já é propriamente a sua casa, ele se sente tão bem nesse espaço que não aponta nenhum aspecto negativo da instituição. Já para Escobar, “muita coisa” poderia mudar na rotina institucional. A começar pelo o que ele chama de “frescura dessa gurizada” ou seja, essa mania que os adolescentes da casa tem de “pegar aqui, ficam fôfi, fôfi no cara”. Difícil de entender não é? O uso freqüente de gírias entre os meninos é outra especificidade dessa instituição. É uma linguagem que pode até parecer difícil para quem está de fora, mas é assim que eles se entendem, interagem e manifestam suas opiniões. Eis que o fôfi, fôfi nada mais é que pressionar a cabeça do colega para baixo, com uma certa força, diversas vezes. Mas talvez seja melhor, deixar o próprio Escobar traduzir o gesto: “eles pegam assim e começam a baixar o cara assim, que nem criança! Pior que criança!” Essas pequenas brigas entre os adolescentes podem parecer brincadeira, como denominou Escobar, mas para Félix, muitas vezes as briguinhas são sinônimo de violência: “Tia, eu não sabia o que era violência até chegar aqui, eu nunca briguei na minha vida”. Com mais ou menos briga, Escobar acha que tudo poderia melhorar se os próprios adolescentes fossem os monitores da instituição: “Ah, tinha que botar os monitor a ser a gente, a gente ser os monitor também”. Assim é Escobar, difícil saber quando está de fato falando sério e realmente expressando o que sente e pensa. Aliás, a falta de concentração e agitação são características muito presentes nesse grupo. Geralmente fazem muitas coisas ao mesmo tempo e tanto estão participando de uma atividade como, de repente, enjoam e saem despercebidamente da peça onde estavam aparentemente compenetrados. A própria realização das dinâmicas e das entrevista individuais me apontaram mais concretamente esse fato. Enquanto entrevistava um adolescente, os demais ficavam batendo

na porta ou dando saltos na janela para chamar a minha atenção e a do entrevistado.

O abrigo é, antes de tudo, um lugar para aprendizagens. Os adolescentes têm acesso a cursos profissionalizantes: refrigeração, padaria, informática e gráfica. Têm aulas de informática no próprio espaço institucional, aprendem a fazer comida, limpar a casa e lavar suas próprias roupas. Enquanto estão ocupados estão distantes das drogas, como lembra Bentinho, e já estão se preparando para o mundo do trabalho. Alguns participam do “Agente Jovem” (programa teórico-prático de discussão e capacitação de adolescentes)⁷³ e outros aprimoram habilidades e competências que já haviam desenvolvido em outros espaços institucionais e em sua própria casa. Nas horas livres, dividem o tempo entre a assistência televisiva, o jogo de cartas e damas, dançam, tocam violão, fazem as tarefas da escola, por vezes jogam futebol ou dão uma volta na rua do abrigo. Aprendem a ter hábitos de higiene e a manter suas coisas limpas e em ordem. Parece simples mas, assim como no Lar de São José, alguns meninos quando chegam na instituição é que passam a ter o hábito de tomar banho diariamente. Essa é a primeira mudança da transição família-instituição sentida por Escobar.

Comecei a tomar banho, comecei a ser mais caprichoso. Quando eu era pequeno, passei o que... Quando o meu pai morreu, dois dias só sem tomar banho. Mas dois dias...bah!! É uma canseira! O cara cansa muito! Ficar dois dias sem tomar banho. É muito suor! O cara fica num fedorão de suor! Mas aí, eu entrei no abrigo, tomo banho todos os dias, faço uma Malhação de vez em quando. O que mudou mais, com relação à parceria aqui dentro, às vezes eles dão de otário, mas são meus amigos. Eu ponho creme, eu ponho xampu, desodorante, perfume, agora eu cuido da minha aparência.

Quando moravam com os pais, nem todos os adolescentes mantinham o hábito de ir para a escola. Esse é o caso de Escobar, faltava tanto as aulas que acabou se desligando do colégio e, como seus pais não lhe cobravam, essa situação foi se instalando de uma maneira que o adolescente cada vez perdia ainda mais seu interesse pelo aprendizado. Seu irmão menor, que ainda mora com a mãe, está vivenciando a mesma situação de desinteresse pela escola e por um futuro melhor. No Abrigo, Escobar foi matriculado em uma escola estadual e, portanto, a sua frequência escolar se tornou mais um hábito, o qual só é rompido quando ele

⁷³ O Agente Jovem é um programa que propõe a capacitação teórica e prática de jovens entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos, em situação de vulnerabilidade e risco social, provenientes de famílias com renda (per capita) de até R\$ 150,00. Com duração de um ano, podendo ser prorrogado esse período nos casos de extremo risco social, o Agente Jovem trabalha com temas, os quais procuram despertar a auto-estima do jovem e, conseqüentemente o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A parte prática proporciona a atuação do jovem na comunidade como agente nas áreas da cidadania, saúde e meio ambiente. O programa oferece um auxílio financeiro aos jovens que dele participam, no valor de R\$ 65,00 mensais. Disponível em: <http://www.stcas.rs.gov.br/noticia_view.php?id_noticia=3093>. Acesso em 2006.

evade da instituição.

Em casa, eu tava na escola, mas depois me deu uma boqueira lá, já larguei o colégio. Aqui eu estudo mais, só não passa no colégio quem não quer passar. Têm pessoas que vêm ajudar, mas as provas do colégio são tudo com consulta. É só botar e ir copiando, mas tem que ter toda a matéria. E eu não fui na aula quinta e ontem. Mas daí eu peço pra um colega meu tirar uma folhinha pra mim e me passar.

Mas o interesse pela escola, por vezes, também é quebrado pela tentação que as drogas impõem aos adolescentes. Às vezes, mentem que estão na escola, mas na verdade, estão na rua “aprontando”, “dando uma banda”, como eles dizem. A fronteira entre a recuperação e a reincidência é muito tênue, basta alguma baixa na auto-estima ou frustração para que abandonem todas as orientações dos profissionais da instituição e recaiam na tentação das drogas. No dia da primeira entrevista que realizei com Escobar ele estava drogado, e nessa atitude estão sendo trabalhadas e mascaradas todas as suas perdas. O fato de estar, subjetivamente, transgredindo as normas instituições lhe recobre de poder, da sensação de superar limites e de ser forte e adulto. Tanto que quando me mostro preocupada com a sua saúde e com o seus bem-estar, mostrando que ele havia despertado em mim a atenção que tanto queria, ele tenta se mostrar maduro e consciente do mal que está fazendo a si próprio.

Oh... eu tô largando isso aí. Eu tô fazendo, eu vou fazer tratamento. Isso aí, é as gurizadas que trazem, eu trago também. Eu faço um curso⁷⁴, eu ganho dinheiro. Aí eu compro... aí o resto eu guardo, compro uns negócio pra mim. Eu ganho R\$ 65,00 por mês, R\$50,00 eu tenho que depositar no banco e R\$14,50 é meu. Antes de eu comprar isso (maconha) eu compro meia, compro cueca, compro luva, sabonete, desodorante, creme, Halls, cigarro, compro tudo isso daí. Sete coisa, eu compro com R\$ 14, 50.

Bentinho chegou em uma das sedes da instituição que fica localizada em Viamão quando tinha oito anos. Levando consigo apenas a roupa do corpo já que, mesmo sabendo do acolhimento disse não ter tido tempo para arrumar suas coisas, logo que chegou no abrigo estranhou as regras e os horários, já que na sua casa tinha o hábito de ficar na rua até mais tarde. A adaptação ao acolhimento, para o menino, veio acompanhada de muitas mudanças: “Não sair de noite, lavar louça, um monte de coisa”. Para Escobar a situação não foi diferente. Aliás, sua vida começou a mudar desde o dia em que o seu pai faleceu, a partir dessa data, sua própria mãe o denunciou para o Juizado de Menores, pois o adolescente não parava mais em casa, só queria sair para as festas. Escobar chegava as seis horas da manhã em casa, dormia até as dezesseis horas e saía para os bailes novamente, “acordava e já ia direto, sem banho,

⁷⁴ Ele faz Referência ao Agente Jovem.

sem nada!” Mas, ainda assim, o tempo entre a denúncia da sua mãe e o seu encaminhamento à instituição foi bem longo.

Bah! Demorou um tempão! Demorou assim ó... uns cinco meses para me pegarem. Eles iam lá, mas eles nunca me viram. Bah! Eles demorou um tempão pra me pegar. Eles perguntavam pra uns louco que tavam na esquina ali: “Vocês conhecem esse Escobar de tal?” Eles falaram: “Ah conheço”, quando eles falavam, quando o carro parou, eu já tava subindo a rua. Eles não me pegaram! A minha mãe me pegou pela mão e me levou lá no juiz.

E mesmo tendo sido levado pela mãe até o Juizado, Escobar chegou no abrigo apenas com a roupa do corpo e com um cigarro na mão. A adaptação ao ambiente institucional para Escobar foi marcada por evasões praticamente mensais. Para Félix o seu primeiro acolhimento (Casa de Acolhida SOS) também foi uma surpresa, ele entrou na Kombi do Juizado achando que estava indo passear. “Tipo sabe quando te pegam de surpresa, tá entra na Kombi que a gente vai passear, quando vê, eu não levei nada. Foi assim, eu tava dormindo na casa de uma vizinha”.

Antes de pensar nas regras e temporalidades televisivas, é necessário primeiramente compreender as regras e temporalidades próprias da instituição, ou seja, como essa funciona e se estrutura, bem como organiza o tempo dos adolescentes entre as tarefas e o lazer. Os adolescentes não reclamam das suas tarefas, que são poucas se comparadas com as das meninas do Lar de São José. No Abrigo João Paulo II, há uma cozinheira responsável pela alimentação dos jovens (almoço, lanche e jantar), ou seja, eles não precisam cozinhar. O único compromisso deles com a cozinha é esquentar o jantar e lavar a louça à noite. Eles também não precisam lavar suas roupas, já que na instituição tem uma máquina que realiza esse serviço. O único compromisso dos meninos é com a limpeza e organização da casa. As tarefas são divididas no grupo, cada um escolhe a peça da casa que prefere limpar. Escobar, por exemplo prefere limpar o quarto. Com um jeito malandro, nas suas falas tenta freqüentemente transparecer que sempre arruma um jeitinho esperto para driblar as situações complicadas, procurando sempre se mostrar eficiente e maduro: “Eu gosto de ver o quarto bem limpo assim. Eu sou organizado, se eu vejo que... tá virado pra lá, vou lá de curioso e viro pra cá”.

As queixas dos adolescentes estão mais relacionadas aos horários, sobretudo, aos de dormir e acordar. Félix, por exemplo, observa que o horário para dormir não precisaria ser necessariamente as 21 horas e 30 minutos, mas sim “ a hora que quiser, a hora que acabar teu sono, dorme. Só que, daí, no outro dia, cada um tem suas responsabilidade”. E mais uma vez

ressalta que todo abrigo tem de ter tarefas e horários e que para ele quanto a isso não há problemas. Mas quanto aos horários, o adolescente preferia que eles prolongassem um pouquinho. “Às vezes eu lavo o pátio, durante a semana é os corredor, banheiro eu nunca fiz, quem faz mais banheiro é o outro colega. Tarefa pra mim, não é problema. Tarefa tu vai ter que fazer em qualquer lugar”. Bentinho, embora aprove as regras institucionais, pondera que os horários das saídas aos finais de semana poderiam ser mais prolongados, já que eles deixam a instituição às 14h e têm de retornar às 18h. Prolongar para Escobar quer dizer que o grupo deixaria a instituição pela manhã e voltaria só às 19h. Inclusive, para ele, dormir às 21h significa ir “dormir com as galinhas” ou melhor, no abrigo “Nós dormimos com as galinhas e acordamos com os galos!”, pois, durante a semana, os adolescentes acordam às 6h e, aos finais de semana, às 8h e 30min.

Na verdade, se dependesse do Escobar, o café da manhã poderia ser servido às 9h, pois assim os adolescentes ainda teriam uma “horinha a mais” para dormir até às 10h, já que segundo, ele, dormir à tarde é praticamente impossível, não porque a instituição proíba, mas sim porque o grupo incomoda qualquer um que tente dar uma cochilada: “Ah...o cara vai dormir aqui, quando menos espera tem um em cima do cara. Ah não dá! Aqui é pior que a Fase, que a Febem! O cara tem que dormir aqui ó (com um olho fechado e outro aberto). Eu durmo de óculos”. Mesmo se mostrando resistente às regras institucionais, Escobar consegue, de maneira um tanto contraditória, reconhecer a importância de aprender a ter compromissos ainda enquanto é jovem. “Eu acho bom, porque o cara tem que ter os seus compromissos quando sair do abrigo. Tu vai deixar a tua casa toda suja, vai levar visita na casa, tudo sujo! As parede tudo errada... não! Tem que deixar tudo limpinho, nem que for uma maloquinha, deixando limpinha é a conta”.

A circulação por outros espaços de socialização também segue determinadas regras e horários, assim como nas demais instituições. Como no Lar de São José e também na Casa-Lar Adventista, os adolescentes gostariam de poder sair mais e, conseqüentemente que os horários dessas saídas fossem um pouco mais prolongados. Como já vinha observando anteriormente, mais uma vez reitero que o tempo de assistência televisiva aumenta em função dessa negociação das saídas. Esse é um ponto no qual todos os adolescentes concordam: gostariam de ter “um pouquinho mais de liberdade nas saídas”, como pondera Félix. Prolongar os horários, especialmente nos finais de semana é o desejo de todos, mesmo para Bentinho que já está acostumado com as rotinas institucionais do abrigo há sete anos. Dormir fora da instituição, na casa de amigos ou parentes, depende da liberação dos profissionais da instituição, e dependendo do monitor que estiver de plantão, as possibilidades de saídas

podem ainda ser mais reduzidas, como enfatiza Escobar: “Com o monitor esse aqui, nós saímos bastante... mas, o outro, a gente tem que esperar sentado pra sair, para não incomodar”. Mas durante, as férias, assim como os adolescentes da Casa-Lar Adventista, os adolescentes do abrigo, que forem bem na escola, podem passar, em média, duas semanas, na casa da praia, em Quintão.

Cada um faz o que tem que fazer, passar um paninho na casa, bem rapidinho e óh: Ripa na Chulipa! Toma café, tem a turma de lavar louça lá na praia, aí já limpa ali e largo pra praia. Chega, de noite, nós vamos pro chafariz lá na praia, pro baile funk de lá. Ficamos até três da manhã na rua, às vezes, a gente deixa amanhecer.

O **contato com a família** é mais reduzido do que no Lar de São José e as visitas não seguem uma periodicidade pré-determinada. Félix desde 2005 nunca mais viu o seu pai e a sua mãe ele visita, em média, uma vez por mês. Escobar também havia visitado sua mãe no período das férias escolares e Bentinho vê a sua mãe “só as vezes, mas não é muito”. O interessante é que tanto as meninas (Lar de São José e Casa-Lar) quanto os meninos dificilmente falam no pai ou de ter essa figura paterna, ou seja, o contato familiar se resume às visitas à mãe. Isso porque, geralmente, na família desses adolescentes, os filhos não conhecem o pai ou esse nunca, de fato, morou com a família ou se morou, saiu de casa quando os adolescentes, ainda eram muito pequenos.

Embora alguns adolescentes tenham deixado suas famílias ainda quando eram crianças, todos guardam lembranças do **ritual de assistência televisiva em família**. Além disso, os adolescentes dizem preferir a companhia de familiares do que do grupo da instituição enquanto assistem TV. Como o ritual de assistência televisiva na instituição é marcado por muita agitação e repleto de interações, os adolescentes dizem que sentem dificuldades de se concentrarem nas tramas, como bem lembra Escobar: “Bah! Mais é comigo, chega dá até dar nojo de ouvir com eles”. A diferença é que do ritual televisivo familiar participam adultos, adolescentes, crianças e idosos, ou seja várias gerações, denotando uma certa hierarquia que deve ser respeitada, sobretudo, em forma de silêncio e compenetração. Já na instituição, o ritual é comandado pelos próprios adolescentes, são eles que fazem as regras e determinam como deve ser a participação. Se é para assistir televisão na presença de muitas pessoas, eles preferem que essas sejam da família, do contrário, é melhor estar sozinho na companhia do televisor. O que é um pouco contraditório, já que pude observar que eles gostam das interações que se estabelecem no espaço da recepção. Mesmo aqueles que dizem não gostar de tecer comentários enquanto estão participando do ritual, não

escondem que gostam de expressar suas opiniões ao final do programa. Tanto Escobar quanto Bentinho preferem a companhia da família no momento da assistência e a justificativa que encontram para essa opção está no fato de que em casa havia mais silêncio. Para Escobar o ritual televisivo familiar era um momento especial já que, além de assistir televisão mais concentrado, ele estava na companhia das pessoas que tanto gosta e sente saudades: “Porque é a família do cara, o cara curtia. Eu sou um que curtia muito a minha família, mesmo eu brigava com as minhas irmãs, dava nelas, mas curtia elas. Ah... eles não ficam trovando, eles escutam”.

Félix, como foi praticamente criado na casa de amigos e vizinhos, tinha por hábito participar do ritual televisivo na companhia de amigos. Na verdade, ele gosta muito de falar da sua primeira experiência de acolhimento, da qual carrega boas lembranças, especialmente das amizades que fez por lá. Tanto que diz que preferia assistir televisão no primeiro abrigo em que morou do que no Abrigo João Paulo II. Isso porque, segundo ele, os adolescentes do seu atual abrigo não tem cabeça e são imaturos, ficam todo o tempo narrando os possíveis desdobramentos da trama:

Eu fico quieto, só depois, né? Tem muitas assim, que eu tô assistindo um filme: Bah! Meu! Aquele carinha, tá ligado, que matou! Daí ele: Ah não! Não! O carinha não! Acho que não, o carinha... Entendeu? Todo o filme falando. Coisa que eu não suporto é isso, todo o filme falando. [...] Eu prefiro ficar sozinho, vou te falar bem a real, eu prefiro até ficar sozinho do que conversar com alguém daqui.

No Abrigo João Paulo II, os monitores têm o hábito de participar do ritual televisivo. Alguns mais, outros menos, mas a verdade é que tem aquele monitor, nas palavras dos meninos, que é o mais “parceiro do grupo”, não só ajuda os adolescentes quando esses precisam como participa mais das atividades do grupo. E quando digo participar, significa que eles assistem os mesmos programas que os adolescentes, como é o caso da *Malhação*, filmes, videoclipes e jogos.

Como em toda instituição e também como no âmbito familiar, o ritual televisivo tem regras e horários pré-estabelecidos (**regras e rotinas**). Durante a semana, os adolescentes só podem assistir televisão a partir das 16h e, a partir desse horário, o televisor só é desligado às 21h e 30min. Aos finais de semana, durante manhã e tarde, o horário é mais livre, mas só pode se estender até a meia-noite, especialmente no domingo quando, no outro dia, os adolescentes têm de acordar cedo. E a regra está tão interiorizada pelo grupo que, quando pergunto sobre os horários da assistência, todos dão a mesma resposta sem hesitar. Embora tenha horário de início e de término para o ritual televisivo os adolescentes, com exceção do

Bentinho, assim assistem mais televisão na instituição do que em suas casas, exatamente pela regulação da liberdade. Alguns, como é o caso de Escobar, na instituição passam a ter contato com uma maior diversidade de programas, que enquanto moravam em suas casas não tinham o hábito de assistir. “Comecei a assistir mais, eu não assistia antes. Eu não conhecia nem Mix TV, MTV, agora eu conheço todos”. Nesse ponto, é possível perceber a mediação tanto da instituição como dos grupos de relações e amizades. Primeiro, porque a situação de acolhimento, de pouco contato com outros espaços de socialização, acaba por aproximar ainda mais, os adolescentes dos referenciais televisivos e, segundo porque, em função da convivência com o grupo, acabam estando em contato com outras possibilidades e preferências de consumo televisivo. Mesmo indo de encontro à vontade dos adolescentes, eles acabam interiorizando e, de certa forma, se acostumando com os horários, como relata Félix: “Prá mim, tanto faz, porque eu me acostumei tanto com o curso de tarde que eu nem assistia TV, era só *Malhação* que eu via. Tanto faz, eu até me acostumei com a regra, antes eu achava... eu até me acostumei, que antes eu via o *Video Show*, né? *Globo Esporte*, eu já me acostumei, nem me afeta mais”. No entanto, Félix gostaria que o horário para assistir televisão, à noite, fosse um pouco prolongado para ele não perder os filmes da Tela Quente. “Ah, tanto faz, vendo toda a Tela Quente, tá ligado? Daí dá bah! Aqueles filmão bom, não vai dar porque vai vir o meu horário certo de dormir. Nos finais de semana, quase não tem uns filme bom, os filme bom mesmo dá durante a semana”. Interessante como os horários e as rotinas próprias da casa acabam por organizar o tempo dedicado à televisão. O término da assistência está relacionado ao horário de dormir, bem como a liberação da televisão depende do término das tarefas e compromissos do grupo. Mesmo que o horário da televisão fosse prolongado para depois das 21h30min, Félix já está tão acostumado a dormir nesse horário, que, talvez, encontrasse dificuldades para driblar seu sono.

No Abrigo João Paulo II, os castigos nem sempre estão associados à suspensão da assistência televisiva (**regulação da assistência televisiva**), como acontece tanto no Lar de São José, como na Casa-Lar Adventista. Os castigos tanto estão relacionados à televisão como também à suspensão das saídas e passeios e da carne durante as refeições. Bentinho, por exemplo, confirma que os castigos aplicados pela instituição em função das evasões e do mau comportamento são bem variados. “Tiram a televisão, às vezes. A TV, o rádio e, às vezes, botam a gente pra dormir mais cedo. Ou se não, deixam a gente sem carne, só com arroz e feijão”. Félix também observa que raramente a instituição deixa os adolescentes sem assistir televisão, os cortes maiores estão relacionados às saídas. “Eles deixam tudo liberado, a não ser que tu aprontou muito, tu fugiu, aí, eles te deixam com arroz e feijão, sem sair daí.

A televisão eles não cortam. Raramente, só quando mata aula, eles cortam”. É importante pensar a posição que a televisão assume numa escala de prioridades dos adolescentes na instituição. Tanto no Lar de São José como na Casa-Lar Adventista, a televisão assume a primeira posição nessa escala, sua suspensão afeta e gera indignação entre as adolescentes. Já para os meninos, retirar a carne da alimentação diária e cortar as saídas pode representar uma perda maior. Embora, na fala de Bentinho, seja possível perceber exatamente o contrário. Quando pergunto porque a instituição escolhe a televisão para tirar do grupo quando esse não se comporta, ele vai logo dizendo: “Porque é a coisa que a gente mais gosta. A gente passa o tempo todo olhando”. E quando ficam sem poder assistir televisão, buscam em outros passatempos, uma outra maneira de ocupar seu tempo livre. No geral, ficam de “bobeira”, mas há quem toque um pouco de televisão, como é o caso de Félix ou que “pegue um caderno” e vai desenhar como gosta Bentinho. A suspensão da assistência televisiva não é tão sentida em um ou dois dias, como nas instituições das meninas mas, igualmente, quando esse tempo é ampliado os meninos sentem falta da companhia midiática. Félix imagina que a instituição suspende a televisão com o intuito de que os adolescentes tenham mais juízo, como se esse meio fosse o motivo central das evasões e do mau comportamento. “Acho que é prá criar juízo, mas, aqui, eu acho que todo mundo sabe o que faz e acho que pra mim, não tem isso daí de juízo”.

No Abrigo João Paulo II é prática comum os monitores assistirem televisão com o grupo, bem como desses tecerem comentários sobre o conteúdo veiculado (**interações com os profissionais da instituição**). A *Malhação*, um dos programas mais assistidos pelo grupo, está mais presente nas interações entre os monitores e os adolescentes. Inclusive, como lembra Escobar, um dos monitores da instituição aprendeu a assistir televisão com o grupo. Além disso, completa Escobar, esse mesmo monitor também passou a “curtir” mais os videoclipes na sua convivência com os adolescentes. É interessante observar que é exatamente o monitor no qual os adolescentes mais confiam e têm maior afinidade que é convidado e chamado pelo grupo para participar do ritual televisivo, da significação dos conteúdos e do ato de “recontar” as tramas. E essa cumplicidade e parceria que os adolescentes encontram na figura do monitor será um facilitador da mediação institucional.

Tipo, é que ele se põe no nosso lugar, entendeu? Se ele taria aqui, o que ele gostaria também de ter. Ele se põe no nosso lugar. Os outros monitores só: “Ó tu vai ficar sem sair essa semana”. Mas, não adianta obrigar, que nem tem a gente que se põe no nosso lugar, entendeu? Como seria morar num abrigo? É por isso que as coisas se tornam mais regras por isso também. Eu não tô falando que toda vez que eu

aprontar, tem que se por no meu lugar, tem vezes, que eu vou tá errado...⁷⁵

Na instituição, dentre as interações que se estabelecem entre os adolescentes relacionadas à televisão (**interação/mediação grupos de relações e amizades**) a *Malhação* ocupa um lugar de destaque. Uns preferem falar sobre os personagens (Manuela, Kauã, Priscila), como é o caso do Escobar, já outros, como Félix, se sentem mais atraídos pela história ou pela trama propriamente dita. “Ah! Polêmica, o que aconteceu e tomara que o outro se rale, e tomara que, né? Aquela coisa assim”. Na escola, a *Malhação* perde em parte sua centralidade em dias de jogos de futebol. Como já era possível de se esperar, especialmente em função da questão de gênero, na lista de programas assistidos pelos adolescentes figuram os programas esportivos. No Abrigo, muito mais do que nas outras instituições, os gostos e as preferências televisivas são ainda mais semelhantes e homogêneas, como é possível perceber na fala do Félix: “Todo mundo gosta da mesma coisa”. E mesmo aqueles que são exceções, como é o caso de Bentinho que “não gosta muito” daqueles programas “que dá clipe MTV”, acabam cedendo às preferências gerais do grupo. Os adolescentes não listam tantos programas como as meninas, bem como a diversidade do *zapping* é bem mais reduzida: filmes, *videoclipes*, jogos e a *Malhação* basicamente compõem o “cardápio” televisivo, como é possível observar na tabela 3.

Na primeira posição da lista de consumo dos adolescentes, a *Malhação* figura em primeiro lugar, sendo assistida por todos os adolescentes do grupo (100%). Em segundo lugar, aparecem os programas esportivos assistidos por três adolescentes (75%). E essa baixa diversidade da lista de consumo já se fazia presente desde a infância quando praticamente o “cardápio” de programas era composto por desenhos animados. Não se fazem presentes tanto nessa lista de consumo como na da infância, programas do SBT ou da Record, os quais são predominantes no caso das meninas, nem tampouco telenovelas mexicanas. O que denota uma especificidade do fluxo televisivo no Abrigo João Paulo II. O acolhimento pouco alterou as preferências televisivas dos adolescentes, pois os desenhos que consumiam durante a infância são uma iniciação aos jogos, ao lúdico, à animação e a ficção que, na adolescência, estão traduzidos nos jogos de futebol, nos *videoclipes* e na *Malhação*.

Tabela 3: Lista de consumo televisivo dos adolescentes do Abrigo João Paulo II.

⁷⁵

Depoimento Félix.

Programas Assistidos	Adolescentes				Total
	Félix 13 anos	Escobar 15 anos	Bentinho 15 anos	Pedro 16 anos	
Malhação (Globo)	X	X	X	X	4
Programas Esportivos (Jogos de futebol, corridas de Fórmula 1)	X		X	X	3
Videoclipes MTV	X	X			2
Filmes			X	X	2
Telenovela Belíssima	X				1
A Turma do Didi (Globo)			X		
Beija Sapo (MTV)	X				1

Dados da pesquisa empírica, 2006.

No que se refere à **interação/mediação TV**, é interessante atentar para o que mais atrai os adolescentes nas tramas: a oposição entre o bem e o mal, sobretudo nas ações que os personagens do bem fazem para combater o mal. Nesse ponto, estão presentes valores de justiça, verdade e a demarcação da diferença entre certo e errado. Bentinho, por exemplo, diz que gosta muito de ver “os que são do bem contra os que são do mal” e é capaz de identificar facilmente quem são os personagens que representam o bem nas tramas, especialmente na *Malhação*: “É o Kauã, o pessoal lá da República, é o Rafa, o Bodão... ih! Tem um monte”. Escobar identifica os personagens do bem pelas atitudes e comportamentos desses na trama: “As parte de bem que eles querem fazer, o Kauã, a Manuela, quando ficou o coleginho deles, eles arrumaram. O Eduardo que seguiu aquele lá, para ensinar a andar de skate”. E também, na opinião de Escobar, essas disputas entre o bem e o mal acabam sendo o centro das discussões suscitadas pela televisão e fazem da *Malhação* um programa do qual “se vale a pena falar”: “Malhação também agora o gurizão se ferrou, quis ferrar o Kauã e acabou se ferrando ainda mais ... Eduardo”.

A preferência do grupo pelos videoclipes está relacionada principalmente à paixão do grupo pela música. Um dos passatempos favoritos dos jovens é ligar o aparelho de som e começar a dançar. Enquanto escutam música elaboram coreografias e exercitam aquelas que aprendem com a mídia e também em outros espaços de socialização, em geral entre os grupos de relações e amizades. Esse é um elemento revelador, já que essa identificação com a música faz com que os adolescentes prestem atenção nas trilhas sonoras das tramas que costumam assistir, sobretudo, da *Malhação*. Escobar, embora saiba cantar apenas trechos das músicas

que aparecem na *Malhação*, revela que, de fato, presta atenção nas suas trilhas sonoras. Já Bentinho presta mais atenção na música de abertura da telenovela e Félix que diz ter um gosto “bem eclético”, presta atenção em todas as músicas.

Assim como nas outras duas instituições, no Abrigo os adolescentes têm preferência por programas de diversão ou entretenimento e não telejornalísticos. No entanto, o gênero ficcional (presença marcante no Lar de São José e na Casa Lar Adventista), no caso dos meninos, divide espaço com o videoclipe e com os jogos de futebol, o que denota uma particularidade marcante nesse grupo. Além disso, diferentemente das meninas, os meninos não gostam, nem tampouco assistem a telenovela *Rebelde*, embora essa também ocupe lugar de destaque nas discussões escolares. Escobar, Félix e Bentinho fazem referência ao *Rebelde* como um programa para meninas ou que, pelo menos, são elas quem mais comentam sobre a trama mexicana. Félix, por exemplo, não só não gosta de *Rebelde*, como não “curte nenhuma novela mexicana”. Para o adolescente, as telenovelas brasileiras “são muito melhores”, especialmente quando o assunto são os cenários das tramas, esses geralmente muito “pobres” nos relatos mexicanos: “Os cenários também, não tem muito cenário. Os cenários do SBT é só botar um quadrinho ali e chegar e fazer a cena. É só colocar o quadrinho, a janelinha... já é o cenário, não tem nem banco, nem cadeira. Na Globo já tem o sofá, já dá pra disfarçar melhor!” Na fala de Félix também é possível perceber outro ponto interessante. O adolescente associa imediatamente as telenovelas mexicanas ao SBT, como se essa emissora fosse a produtora das tramas. Embora a emissora apenas veicule ou retransmita as telenovelas mexicanas produzidas pela Televisa, o jovem já está tão acostumado a ver esse tipo de produção no SBT que já estabelece uma relação direta. O SBT é o representante das telenovelas mexicanas, enquanto a Globo é quem produz as telenovelas verdadeiramente brasileiras. No entanto, é possível perceber a competência de gênero do adolescente, tanto quando ele observa e critica a estruturação dos cenários como também quando, de certa forma, diferencia o espaço da produção estrangeira e da brasileira e também as especificidades dos tipos de telenovela.

A partir de suas experiências de vida e do reconhecimento da sua realidade, os adolescentes conseguem estabelecer pontes entre a ficção e o seu cotidiano, demarcando diferenças e semelhanças tanto simbólicas quanto materiais (**Apropriações/Aprendizagens**). As comparações e os limites entre ficção e realidade são estabelecidos especialmente a partir das tramas e das características e ações dos personagens da *Malhação*. Antes mesmo de especificar qualquer tipo de similaridade ou alteridade entre a *Malhação* e a sua realidade, Escobar já vai logo dizendo: “A vida deles tá na boa, a minha tá na ruim. Se eu ratiar, os nego

me apagam. Por isso que eu ando alerta”. Quando peço para ele identificar possíveis semelhanças entre os adolescentes que aparecem na televisão e ele, Escobar começa primeiramente apontando diferenças materiais, ou seja, o que aqueles jovens têm ou possuem que ele não tem. A primeira diferença, para Escobar, está na casa que esses adolescentes moram e na escola que costumam frequentar. Ou seja, ele, antes de mais nada, pontua aspectos mais facilmente observáveis e passíveis de percepção, ou melhor, “aquilo que salta aos olhos” mais imediatamente e denota bem a moral do consumo própria do ambiente midiático:

Ah! Onde eles moram, numa baita casa, lá onde eles estudam, num coleginho daqueles ali, eu tava legal! Ah... o meu colégio é um presídio, de dia ele é Carandiru e de noite é presídio. Lá é tri feio! Os loco pintam, eles vão lá pixaram no colégio de novo, as janelas é cheia de grade. Na Malhação, é xarope o coleginho! Eles pintaram o coleginho todo, reformaram.

Quando peço para Escobar localizar as coisas que os personagens têm e que ele não possui, ele mais uma vez faz referência a aspectos materiais e situa o “dinheiro” como a principal diferença entre eles. Já quando peço para identificar semelhanças entre ele e os personagens da *Malhação*, ele busca então competências e hábitos, como andar de skate, jogar futebol e basquete e ir para a escola. E sem que eu pergunte sobre a diferença de hábitos, ele se antecipa e faz questão de ressaltar que não encontra na *Malhação* referência para os seus vícios (uso de drogas). “E tem uma coisa que eu nunca vi nessa *Malhação*... alguém fumar cigarro. Isso aí é que eu nunca vi, ninguém com um cigarro na mão, com uma maconha na mão. Só que o roqueiro roubou uma carteira do cara, isso aí eu vi. Agora, cigarro, maconha...” Assim como Escobar, Bentinho encontra semelhanças entre a ficção e a realidade nos hábitos dos personagens. Os personagens também vão para a escola e estudam, no entanto, diferentemente de Bentinho, eles andam de skate e trabalham numa empresa. As relações de amizade que aparecem na ficção também são observadas pelos adolescentes. Os jovens admiram a amizade que alguns personagens têm na trama e reconhecem que elas são pouco ou muito diferentes daqueles que eles estabelecem em seu cotidiano. Escobar, por exemplo, presta atenção na amizade entre as personagens Manuela e Priscila, bem como percebe como os “guris são todos parceiros”, diferentemente dos amigos e colegas presentes na sua vida. “Porque são tudo maconheiro, pedrero (que fuma pedra na lata). Lá na televisão não, lá eles são pessoas decente, que não fumam, que não fazem nada, que só estudam e trabalham”. Já Bentinho encontra nas situações apresentadas pela ficção, sobretudo nas amizades, uma referência para seus dramas pessoais. Assim como um dos personagens da

Malhação, Bentinho experienciou a situação de um amigo gostar da sua namorada.

A Manuela e o Kauã. Eu tinha um amigo que gostava da minha namorada. Que nem o Eduardo, o Eduardo gosta da Manuela. Ele chegou a namorar a minha namorada só quando eu, quando ela terminou comigo. Aí ele ficou com ela. Eu fiquei chateado, mas não fiquei brabo com ela, porque ela já tinha acabado comigo.

No caso de Bentinho, o seu melhor amigo veio a ficar com a sua namorada, só que o namoro dos dois já havia terminado e, então, ele e a sua ex-namorada continuaram sendo bons amigos. É possível observar que o interesse de Bentinho pela cena e a sua facilidade em rememorar-la está exatamente no fato do jovem ter vivenciado uma situação semelhante a do personagem. E as semelhanças, para o adolescente, entre a ficção e a realidade nesse caso, está na sinceridade da verdadeira amizade.

Nas relações entre pais e filhos também observadas pelos adolescentes, mais uma vez aparece a relação entre o bem e o mal, entre o que é socialmente aceito e aquilo que não é e o cumprimento dos princípios morais vigentes na sociedade. Bentinho admira o pai do personagem Kauã, especialmente o jeito dele tratar o filho, pois ele “não deixa o filho dele fazer nada de errado” e também “não deixa o filho se vingar dos outros”. Nessa mesma linha, o adolescente desaprova o comportamento da mãe do personagem Eduardo, pois ela falta com a verdade e não faz o bem. “Porque ela faz o mal, foi ela que pagou a mãe do Kauã para ela ir embora, porque ela sabia antes que foi o, que o Kauã era filho do marido dela. Que ele era irmão do Eduardo, ela sabia faz tempo. Só que os dois não sabia, ela tava escondendo, ela tava mentindo”.

A observação desses valores morais e a forma como esses vão sendo postos em circulação de forma lúdica pela ficção faz com que os adolescentes aprendam e mudem de alguma forma sua forma de pensar e agir. Bentinho, por exemplo, extrai das cenas da *Malhação* uma lição importante que leva para seu cotidiano: “A não fazer o mal para os outros, porque sempre vai cair em nós. Fazer o mal, tá fazendo o mal para nós mesmos. Um dia vão descobrir que a gente tá fazendo o mal, tipo enganar os outros, colocou fogo no computador, daí, eles vão acabar descobrindo que fui eu”. Um hábito importante que os adolescentes aprendem com a *Malhação* é o de ir para a escola. Como na maioria dos casos os adolescentes não se sentem atraídos pelo ambiente escolar, em função das reprovações, das dificuldades em acompanhar os conteúdos e evasões, o fato da *Malhação* ter como cenário uma escola, onde os personagens encontram um segundo lar, acaba estimulando os jovens a freqüentar as aulas e fazer as tarefas escolares. No caso do Escobar, a *Malhação* por vezes o

fez desistir de faltar as aulas, a trama de alguma forma lhe coloca em contato com um hábito comum aos adolescentes da sua idade. Então, o ato de ir para a escola, significa para o Escobar, estar integrado e compartilhando práticas uma cultura juvenil. Ir para aula, portanto, nesse caso, é uma questão de pertencimento.

Eu fico olhando e fico pensando se eu vou pro colégio ou não. Aí quando eu olho a *Malhação*, a *Malhação* diz que é pra eu ir pro colégio. Ah... eu sento e olho pra ela, eu presto atenção nela, eu vejo todo mundo indo pro colégio, aí dá vontade de ir pro colégio também, aí eu tenho que ir pro colégio também, aí eu tenho que ir, eles dizem que vão pro colégio também.

Assim como Escobar, Bentinho também se sente estimulado pela *Malhação* para ir para a escola, sobretudo porque quando morava com a sua família não tinha esse hábito. É interessante observar nesses dois casos, como a televisão, por meio da *Malhação*, complementa e auxilia o programa de socialização institucional. Como também a televisão reforça o chamado da escola, para que os alunos freqüentem as aulas e façam suas tarefas escolares. A televisão, portanto, quando chama a atenção dos adolescentes para a importância da escola, não está desconstruindo a socialização operada pelos agentes socializadores formais, pelo contrário, o midiático e o formal aqui coexistem de maneira cooperativa e não contraditória. Claro que talvez essa situação não se processe da mesma forma em todos os programas e isso é, inclusive, apontado pelos próprios adolescentes. Por exemplo, Bentinho encontra esse estímulo na *Malhação* e não no *Rebelde*. Para o adolescente, a telenovela mexicana acaba por estimular os adolescentes a fugirem do colégio. No seu caso, apenas a *Malhação* fez com que retomasse o gosto pela escola: “Aprendi a ir sempre no colégio, que antes eu não ia, aí quando eu comecei a olhar a *Malhação*, eu prefiro ir”.

Da mesma forma, como a *Malhação* estimula os adolescentes a irem para a escola, a telenovela também os faz refletirem sobre suas evasões do abrigo. Escobar, por vezes, deixou de fugir da instituição depois de assistir mais um capítulo da sua trama preferida. Um pouco por coincidência de horários, já que ele havia decidido fugir bem no horário do programa, o qual assiste diariamente mas muito porque, ao comparar a sua situação e a dos personagens, pode ser que ele tenha percebido que na instituição ele tem boa parte do que todo adolescente como ele necessita ter. Ao deixar o abrigo, ele sabe que pagará um preço alto por uma maior liberdade e que estará abrindo mão da chance de construir uma vida semelhante àquela apresentada pela ficção.

Eu tava nas pilha de ir embora do abrigo e bem na hora que eu ia largar, com a mochila já, eu ia pro colégio e ia largar, eu ia sair cinco e meia, eu ia sair daqui. Daí

deu a *Malhação*: “Não, vou ficar para ver *Malhação*”. Olhei toda a *Malhação*, aí depois, eu agarrei, eu coloquei na *Malhação*, e parei e pensei: “Tá, por que eu vou fugir do abrigo, se é o único lugar que eu posso ficar? Não, então, eu vou ficar, não vou fugir”.

Os adolescentes não associam ou culpam a televisão por aprendizagens negativas ou que não são socialmente aceitas. Para eles, a televisão ensina sim, mas, sobretudo coisas boas, cada um sabe, a partir das suas experiências pessoais, como fazer uso desses ensinamentos. Como bem lembra Félix, tudo depende do “programa e dependendo do horário e dependendo de que pessoa for assistir a televisão, pois cada pessoa leva um pensamento diferente da novela”.

Olha tia, para mim o canal depende de cada idade. O adulto para ele, novela tem coisa boa, para a criança já não. Então, isso daí depende de cada idade, da novela. Cada programa tem uma idade certa. Tipo o sete, o sete é para criança. Agora se um adolescente aqui de nós vai ver, vai achar ridículo.

As aprendizagens midiáticas, no caso dos adolescentes, não se restringem só a *Malhação*. Isso porque o conteúdo midiático, independente se o programa for assistido com maior ou menor frequência e se for ou não o preferido de cada adolescente, se converterá em apropriações e aprendizagens se estiver principalmente relacionado com experiências vivenciadas ou observadas pelos adolescentes ao longo de sua trajetória. Félix, embora não tenha o hábito de assistir a telenovela *Páginas da Vida* (Globo), estabeleceu uma comparação entre a personagem Clara (portadora da Síndrome de Down) e um menino com o qual convivia no outro abrigo onde morou anteriormente, sobretudo enfocando a questão do preconceito.

Que no caso a mulher (avó da personagem Clara – personagem vivenciada pela atriz Lília Cabral) tem preconceito, eu não tenho preconceito contra ninguém, né? Mas também não gostaria que nenhum amigo meu ficasse assim, que nem eles. Não é questão que eu tenho nojo, ai que nojo! Mas eu não gostaria que ninguém... eu acho triste, né? Por exemplo, o [...] é o nome de um gurizinho que chegou lá pequeno, ele não tinha os movimentos das pernas, ele andava assim se arrastando no chão, ele andava assim. Bah! Tu tem que ver assim, as pessoas se olhavam na rua, com cara de pavor assim. Eu bah! E o [...] falava bem assim: “Tia, um dia eu vou andar, né?” e quando vê a tia: “Vamos ver, vamos ver”. Nem pra iludir, nem pra falar assim: “Ah... quem sabe um dia!”

A questão do preconceito, mais especificamente do racismo retorna na fala de Félix quando ele lembra das telenovelas *Escrava Isaura* e *Xica da Silva*. Ambas as telenovelas se propõem a resgatar e reconstituir, de alguma forma, a História do Brasil, especialmente o período da escravatura, com o objetivo de conscientizar o povo sobre as dificuldades e

torturas enfrentadas pelos negros na busca pela liberdade. No entanto Félix, a partir da opinião ou ressignificação que leu em outro espaço de socialização midiático (jornal impresso), acabou por refletir que a veiculação de tais novelas, principalmente as cenas dos negros apanhando, acaba por estimular as pessoas, sobretudo as crianças, à prática do racismo, aumentando as desigualdades entre brancos e negros. A aprendizagem que nesse caso deveria ser positiva, no sentido de conscientização, acabou sendo, para o adolescente, algo negativo, que acaba estimulando o preconceito.

Que nem uma vez eu li, num jornal, que eu leio bastante jornal também, que uma mulher tava reclamando da... sabe aquela Escrava Isaura, como é que é Xica da Silva, a mulher tava reclamando isso no jornal. Eu até achei interessante o que ela tava falando, bem assim: “porque racismo é crime? Por que botam programas na televisão sobre escravos, sobre racismo, se racismo é crime e se crianças pequenas assistem também? O que as crianças pequenas de cinco anos vão pensar se racismo é crime, né? Que também falam, até os atores da novela falam que o racismo é crime e botam lá o negro sofrendo.

A questão dos mecanismos de transferência não foi tão aprofundada no Abrigo João Paulo II. Félix, por exemplo, evadiu do abrigo antes da segunda etapa da entrevista e Escobar e Bentinho já se mostraram impacientes nessa segunda parte. Logo, essas questões não foram trabalhadas como nas outras duas instituições mas, em face ao material coletado, aparentemente a identificação, a projeção e a inspiração não estão tão presentes como no caso das meninas. Bentinho, embora diga que não se acha parecido com nenhum personagem, já que “gosta do seu jeito”, em outro momento diz que “gosta de imitar os outros”, sobretudo o jeito de lutar dos super heróis que aparecem em filmes. Já Escobar adoraria ser como o personagem Kauã da *Malhação*, tanto de jeito como em matéria de estilo: “Ah o cara é inteligente, o cara pensa antes de fazer, ele perdoou o Eduardo, se fosse eu, ia botar atrás das grades. [...] Bah! É tri as roupas dele! Eu não usaria as roupas dele. Eu comprava uma igual, né?”. Mas minha surpresa maior foi quando perguntei a Escobar se ele se achava parecido com algum personagem da televisão e ele me respondeu, demonstrando sua competência para com o gênero ficcional: “Acho que não, dá muito trabalho ser personagem. Ah, ele tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, e os cara só mandam. O chefe lá”.

Dentre os três adolescentes que participaram das entrevistas individuais, apenas o Félix havia vivenciado a situação de acolhimento anteriormente (**Experiência Institucional Anterior**), antes de ir para a casa-lar. Félix havia morado sete anos no SOS Casa de Acolhida (localizado na Avenida Assis Brasil – Porto Alegre), de onde carrega consigo boas lembranças. O adolescente chegou no primeiro abrigo com seis anos e de lá só saiu quando

completou 13 anos, momento em que foi encaminhado para o Abrigo João Paulo II (**Tempo de Acolhimento**). No seu primeiro acolhimento (**Adaptação ao Primeiro Ambiente Institucional**), foi alfabetizado, aprendeu a ler, a escrever, a usar o computador e, principalmente, a ter limites que desconhecia enquanto morava com sua família: “Porque na minha casa eu não tinha limite, seis anos eu andava sozinho pela rua, fazendo funda atirando nos passarinho”. Como ele mesmo diz, lá ele aprendeu a ter “um pouco mais de noção das coisas”. Nesse instituição, relata que encontrou profissionais que foram como verdadeiras “mães” para ele, complementando a idéia de “lar sucedâneo” a qual se propõe instituições desse tipo.

No que se refere às **regras e rotinas**, sobretudo televisivas, no seu primeiro acolhimento, Félix não tinha horário para assistir televisão, bem como não precisava dormir cedo, como hoje está habituado a fazer no Abrigo João Paulo II:

Tanto dia de semana, quanto final de semana. Mas eu também não podia dormir três horas da manhã, mas digamos de uma hora pra baixo, eu dormia a hora que eu queria. Quando dava Super Cine, eu assistia, pegava alugava um vídeo, tava eu e a (...) comendo pipoca, a gente tomava café preto, outra coisa que eu sei fazer é tomar café preto.

Como os horários para assistir televisão eram liberados, e de certa forma, na instituição Félix não encontrava a mesma liberdade que desfrutava na sua casa, ele acabou aumentando o seu tempo de assistência televisiva. “Eu acho que quando eu entrei lá pro abrigo eu até comecei a assistir mais programa!” No entanto, assim como a instituição deixava a televisão liberada, os adolescentes acabavam sentindo mais a ausência desse meio em situações de castigo (**negociação assistência televisiva**). Suspensão da assistência televisiva e das saídas eram as principais formas de castigo utilizadas pela instituição. Os profissionais, em alguns casos, deixavam os adolescentes uma semana sem assistir televisão. Inclusive, é do **ritual televisivo** do qual participava no seu primeiro abrigo que Félix mais sente falta. Ele lembra com saudade, dos momentos em que todos os adolescentes se reuniam ao redor do televisor para assistirem televisão até mais tarde. O ritual televisivo era o momento propício para trocas de conhecimentos, experiências e sociabilidades. “A tia que tinha que botar todo mundo na cama, daí tinha uma tia em cada apartamento, botava todo mundo na cama, a gente se reunia no salão, nós quatro, fazia uma vaquinha e encomendava pizza. Tava lá a gente de madrugada, assistindo filme e comendo”.

Assim como no Abrigo João Paulo II, no SOS Casa de Acolhida, os profissionais que trabalham da instituição interagem com os adolescentes sobre o conteúdo televisivo

(interação profissionais da instituição). Félix lembra bem de uma “tia velha”, hoje sua madrinha, que lhe ensinou a gostar das telenovelas do “Emanuel Carlos” como ele diz. Mesmo estando em outro abrigo, Félix tenta manter contato com ela pois, além de gostar de televisão, ela procura discutir com o adolescente os temas polêmicos abordados pelas tramas.

Ah pra mim, tá entendendo o que o programa tá falando do que, lá no meu outro abrigo, eu a sora falava muito sobre isso, né? Tipo, eu aprendi a gostar muito das novelas do Emanuel Carlos. Mulheres apaixonadas foi o cara que batia na mulher e a gente conversava, trocava idéia e chimarrão e sobre o que acha, e aí a tia falava o que o autor, né? Hoje é a Síndrome de Down, né? Páginas da Vida. Não vejo, um pouquinho eu vejo, até a metade, mas de vez em quando a minha tia me liga: “Olha aqui ó, bah!” A gente comenta, a gente marca, eu vou marcar um encontro com ela.

4.4 Analisando a Socialização Midiatizada dos Adolescentes que vivem em instituições de acolhimento

Como foi possível observar a partir da reconstrução dos dados empíricos, o cenário onde se processa a socialização midiatizada operada pela televisão ou o espaço da recepção, é marcado por especificidades, quando se trata de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. A primeira delas, como já havia dito anteriormente, é que esse cenário se desloca de seu espaço mais tradicional: o lar. E envolve sujeitos que não são familiares (especialmente os pais), pessoas próximas ou “outros específicos” na terminologia meadiana. A socialização se processa em um espaço institucionalizado e, portanto, é configurada por regras e condições diferentes daquelas que os adolescentes estavam acostumados quando moravam com suas famílias.

A entrada em uma instituição de acolhimento e o tempo que cada adolescente virá a permanecer nesse espaço implicam em um processo de socialização como tantos outros que o indivíduo é chamado a participar ao longo de sua trajetória. Contudo, nesse caso, o processo decorre de sucessivas perdas, na maioria das vezes, dolorosas e difíceis de serem trabalhadas pelo adolescente. Esse é encaminhado para uma instituição de acolhimento (por determinação judicial) porque, em algum momento, a socialização operada pelas instâncias formais (especialmente a família) foi deficitária. Os sujeitos responsáveis pelo adolescente (em especial os pais), por falta de condições psicológicas ou financeiras, deixaram ou se isentaram da tarefa de preparar o adolescente para estar em sociedade e, portanto, para participar do

padrão de interações vigentes nessa.

No espaço institucional, paira o sentimento de transitoriedade: vida familiar-vida institucional. Teoricamente os adolescentes podem permanecer na instituição até completarem a maioridade (18 anos), o que nem sempre lhes transmite segurança quanto às suas perspectivas futuras. São poucos os casos em que a família, quando o adolescente não é órfão, estará preparada para acolher o jovem novamente e dar continuidade à socialização que foi interrompida. Além disso, muitas vezes, o próprio adolescente evita ao máximo esse retorno. Já que um lar, enquanto *constructo*, é aquilo que se pode fazer dele ou melhor, aquilo que se sente por ele, os jovens acabam por encontrar na instituição (albergue ou casa-lar) um “lar sucedâneo”. De alguma maneira, a instituição, como eu dialogava com Silverstone no capítulo sobre as mediações, estará presente nas memórias e recordações de cada adolescente e as experiências que nesse lugar são vivenciadas compõem parte importante da biografia desses e os acompanharão ao longo da sua trajetória. Com o tempo, passam a ter em relação a esse espaço institucional um sentimento de pertença, até mesmo porque, nesse lugar é onde encontram boa parte de suas referências sociais. Como havia proposto anteriormente, de fato o período de adaptação à vida institucional envolve, sobretudo, oscilações de comportamento e de sentimento, já que os adolescentes procuram nesse período trabalhar ou lidar com as primeiras perdas decorrentes do acolhimento: o afastamento temporário do convívio familiar, o fato de não levar consigo os seus objetos e pertences que eram registros importantes da sua biografia pessoal, a perda de papéis sociais que desempenhava antes de entrar para a instituição e regulação da sua liberdade. Algumas dessas perdas são superadas e até mesmo convertidas em estímulos para buscar um futuro melhor, como no caso de Sofia (Casa-Lar) que, por seu esforço pessoal e apoiada pelos pais sociais, conseguiu uma bolsa de estudos para cursar o segundo grau na escola interna adventista, a qual prepara os estudantes para o ingresso em uma universidade. No entanto, outras são de fato são difíceis de recuperar e deixam marcas tão profundas na biografia do adolescente que esse perde inclusive o interesse pela vida, como foi o caso de Helena (Lar de São José).

A adaptação ao ambiente institucional é sempre acompanhada de processos de aprendizagem e de capacitação dos adolescentes. Aprendem novas habilidades e aprimoram aquelas que já possuíam, fazem cursos profissionalizantes, voltam a estudar e a freqüentar a escola e, sobretudo, passam a incorporar novos hábitos, valores e princípios sociais. Hábitos de higiene, de disciplina, horários e regras para conviverem em grupo. Embora os motivos que levam ao acolhimento sejam semelhantes nos três grupos pesquisados, cada adolescente participa de uma forma específica do programa de socialização institucional.

A maior dificuldade encontrada pelos adolescentes, nesse período de adaptação, está na ordenação das rotinas. De uma maneira geral, os meninos e meninas não se queixam das tarefas, mas sim de ter de desempenhá-las em um horário pré-determinado. Da mesma forma, desejariam ter mais liberdade, sobretudo para poder circular por outros espaços de socialização, além da escola, do trabalho e da televisão. E, como mencionei em vários momentos, a regulação da liberdade é inversamente proporcional ao tempo dedicado à assistência televisiva, ou seja, quanto mais tempo os adolescentes têm de permanecer na instituição, na companhia do televisor, menor é o contato com outros espaços de socialização. Situação essa que não só amplia o contato com o conteúdo midiático, mas sobretudo, deixa espaço para que os adolescentes encontrem, cada vez mais na televisão elementos ou referências sociais para virem a compor sua identidade social.

A avaliação que os adolescentes fazem da instituição se diferencia tanto de um grupo para outro, como também de um adolescente para outro. No que se refere aos aspectos positivos do acolhimento, é difícil chegar a um consenso, na lista estão fatores como: a convivência, as amizades, o apoio e a compreensão por parte dos profissionais da instituição, o distanciamento do mundo das drogas, as aprendizagens e o fato de terem uma casa para morar. Já os aspectos negativos são praticamente os mesmos nas três instituições: ter pouca liberdade e flexibilidade nos horários. As saídas ou circulação por outros espaços de socialização não é proibida em nenhuma instituição, no entanto essas são geralmente negociadas e se restringem aos finais de semana. Durante a semana, a rotina é praticamente a mesma em todas as instituições: os adolescentes vão para a escola, fazem cursos e alguns vão para o trabalho. A diferença dos dias de semana para os finais de semana, tanto no Lar de São José quanto no Abrigo João Paulo II, é pouca e remete à diminuição das tarefas e, em alguns casos, à visita aos familiares e aos passeios em grupo. Nesse caso, a casa-lar adventista é uma exceção, pois os adolescentes convivem com uma maior flexibilidade nas saídas. Os jovens podem, durante a semana, sair para fazer trabalhos escolares na casa de colegas, aos finais de semana, dormem na casa de amigos da escola e da comunidade adventista, bem como participam das atividades promovidas pela igreja (especialmente aos sábados).

O contato com os familiares nas três instituições é agendado previamente e as visitas, em média, são a cada 15 dias. No entanto, assim como a assistência televisiva, os passeios e a ida para a casa de familiares dependem do comportamento do adolescente ao longo da semana. A partir dos depoimentos e das minhas observações, verifiquei que o Lar de São José é a instituição onde as adolescentes têm um contato mais sistemático com os familiares. Em segundo lugar vem o Abrigo João Paulo II e, em terceiro, a casa-lar adventista. Esse é um

ponto interessante para se observar. Todos os adolescentes que moram na casa-lar já estão na sua segunda experiência de acolhimento, logo, nesse grupo as chances de retorno para a família são bem menores. Apenas uma adolescente mantém contato com família, os demais já estão há alguns anos sem nem mesmo receber notícias de seus familiares.

Seguindo uma lógica própria de cada grupo e de cada tipo de instituição (albergue ou casa-lar), o espaço da socialização midiática vai sendo estruturado. Embora tragam consigo histórias e experiências de vida semelhantes os adolescentes, quando chegam na instituição, passam a compor um grupo heterogêneo. Por mais que a tendência da vida institucional seja a de “equalizar” comportamentos e de buscar uma certa homogeneidade no processo de socialização, as particularidades de cada adolescente permanecem presentes. O que significa que, mesmo sendo o mesmo programa de socialização para todos, cada adolescente dará a esse encaminhamentos diferentes. As fragilidades e instabilidades das instâncias formais (sobretudo das famílias) são, em grande parte, responsáveis pela ampliação do espaço de atuação da televisão. Isso significa, como havia apontado anteriormente nos capítulos teóricos, que as relações sociais e as experiências desses adolescentes que vivem em instituições de acolhimento passam a depender em grande parte da mediação proporcionada por esse meio de comunicação que, desde a infância, assumiu um papel importante no cotidiano dos adolescentes.

Regulação da liberdade e acesso limitado a outros bem culturais⁷⁶, a socialização desses adolescentes, contrariando ao que se poderia imaginar, não é homogênea. Isso porque, embora a família não esteja participando desse processo e o contato com o mundo externo seja, de certa forma reduzido, outros agentes socializadores desempenharão, de maneiras outras, esse papel. A televisão é um desses agentes, ao lado da instituição, do próprio grupo de relações e amizades e da escola. Por falta de opção e também muito por escolha do grupo, os adolescentes, quando se encontram na instituição, estão quase sempre com a televisão ligada, dado esse revelador de um *habitus* televisivo, que foi sendo constituído desde a infância, no convívio familiar. E não é simplesmente ligada, há sempre, pelo menos, um adolescente na companhia do televisor. Se a televisão no âmbito familiar era tomada como uma das opções de diversão e de passatempo, na instituição ela passa a assumir a centralidade das interações dos adolescentes e conquista um status de “companhia” ou de “membro do grupo”.

Nesse sentido, como eu anteriormente dialogava com Muniz Sodré, a televisão passa a

⁷⁶ Essa característica não se faz presente com a mesma intensidade na Casa-Lar Adventista.

representar uma nova *ambiência*, dependente e interligada ao real cotidiano (ambiência institucional), a qual implica em uma “qualificação particular” ou um “novo modo de presença” desses adolescentes no mundo. Isso porque, pelo fato das duas *ambiências* (midiática e institucional) estarem intimamente interligadas, tanto a ambiência institucional confere concretude e sentido a essa ambiência midiática, como essa não só transforma e tensiona o real, como também o próprio cotidiano institucional (com suas regras e temporalidades). Para os adolescentes que têm sua liberdade regulada, os sentimentos e as situações vivenciadas no *bios midiático* não só são intensas como, contrariamente ao que eu havia pensado, são “substanciais”, no sentido que essa experimentação mediada do cotidiano permite aos jovens estarem em contato com pessoas, lugares e realidades diferentes daquelas que lhes são apresentadas pela instituição.

Ou seja, a partir da mediação televisiva, os adolescentes estão suprindo de alguma forma seu desejo de descobertas e de contato com o novo e com o diferente. Ainda que não conheçam as cidades e países onde são gravadas as cenas das telenovelas que assistem diariamente, o simples fato de poderem ver as imagens desses lugares não só lhes confere um sentimento de pertencimento social, como são fontes de inspiração e motivação para a vida que poderão levar no dia que deixarem a instituição. E, nesse sentido, o depoimento de Capitu (Lar de São José) é bem revelador. Ela sabia precisar todos os lugares que gostaria de conhecer pessoalmente. E mesmo tendo consciência de que esse contato mais concreto hoje, não é possível, ela, em um tom de certeza, deixa claro uma de suas metas futuras: conhecer um dia o México, São Paulo e o Rio de Janeiro (Cristo Redentor) pessoalmente. Ou seja, nesse momento as imagens suprem essa necessidade de descobertas e instigam a adolescente, no futuro, a ampliar seu universo de possibilidades e oportunidades e, conseqüentemente, de mudança da sua condição social. É importante pensar que, a partir dessas experiências midiáticas da realidade, as adolescentes estão se familiarizando com uma multiplicidade de *mundos possíveis*, como pontuavam Berger e Luckmann e que, portanto, para mencionar o exemplo de uma das adolescentes, Virgília mesmo nunca tendo estado presencialmente na Torre Eiffel, e nem mesmo conseguindo pronunciar o nome do monumento a televisão lhe faz competente para saber que lugar é esse e onde está localizado. Bem como, em função da midiática, a imagem da Torre Eiffel para a adolescente, nesse momento, está associada a todo um universo de significados, que de outro modo talvez permanecessem desconhecidos.

Os adolescentes, de fato, encontram na televisão uma vida ou *bios* diferente do institucional e, portanto, ao circularem por essa *ambiência midiática*, se apropriam dos referenciais, situações e sentimentos oferecidos nesse espaço e, ao fazerem isso encontram

inspiração, modelos e princípios que fazem uso em seu cotidiano. No contato com o *bios*, os adolescentes têm acesso e reconhecem moralidades vigentes na sociedade como também aquelas próprias ou suscitadas pelo meio. E nesse ponto cabe ressaltar como a questão das moralidades ou do *ethos midiaticizado* são fundamentais para pensar as lógicas midiáticas de socialização. É tão verdade que a socialização está intimamente relacionada à aquisição valores e princípios morais que o discurso dos adolescentes sobre as aprendizagens midiáticas passa necessariamente pelo julgamento ético das situações apresentadas pela mídia. Os adolescentes, alguns mais que outros, conseguem demarcar claramente a fronteira entre certo e errado ou entre ações e pensamentos socialmente aceitos e aqueles que são refutados pela sociedade. Honestidade, distinção entre o bem e o mal, amizades, respeito, união, educação, comprometimento com a verdade são princípios que os adolescentes percebem estarem sendo postos em circulação pela TV e, mais especificamente pelos programas ficcionais, e, conseqüentemente, de alguma forma, passam a se identificar com esse “conjunto sistemático” de normas sociais.

Ainda que nem sempre os valores institucionais estejam em consonância com os midiáticos, por vezes se complementam, divergem ou estão em sintonia o que é próprio da noção de *configuração* teorizada por Elias. De alguma maneira, tanto as morais instituídas pela televisão, como aquelas postas em circulação ou legitimadas pela televisão estão orientando as práticas dos adolescentes de maneira lúdica, do mesmo modo como fazem as fábulas. A partir de pequenos trechos ou retalhos extraídos do fluxo televisivo, os adolescentes passam a interiorizar uma espécie de “guia de conduta social” ou “outro generalizado”, nos termos de Mead. E, nesse ponto, é interessante a possibilidade que encontro de cruzar as noções de *ethos midiaticizado*, posta por Sodré, e a de *outro generalizado*, teorizada por Mead. A TV, ainda que por vezes não faça diretamente, suscita um exercício da ética, ou seja, da reflexão das moralidades que, na maioria das vezes, implicitamente, por meio da ficção, apresenta aos adolescentes. Claro está que esse julgamento ético depende do distanciamento crítico que os adolescentes fazem das situações apresentadas. Quando falo em distanciamento me refiro ao tensionamento que os adolescentes fazem entre realidade e ficção, ou seja, como conseguem estabelecer semelhanças e diferenças entre as situações cotidianas e aquelas apresentadas pela TV. A televisão, embora indiretamente interrogue os adolescentes sobre os usos que fazem desses princípios, esses questionamentos são de fato potencializados em função das interações que estabelecem tanto com os grupos de pares, no espaço imediato da recepção, quanto nos outros espaços de socialização pelos quais circulam. E também, pesam nessas reflexões os princípios e valores

ensinados pela instituição de acolhimento e o *habitus* conformado no espaço familiar.

Se a televisão é feita de moralidades, não só da moral mercadológica essa ambiência se sustenta. Tanto que, no discurso dos adolescentes, há mais referências sobre hábitos e relações (de amizades, entre pais e filhos, romances) do que propriamente elementos da ordem do “ter” e do “dever”, ou seja, das prescrições que se ocupa a teorização de Sodré. Embora, mencionem ou façam referência a padrões de moda e beleza e a bens materiais que gostariam de ter ou usufruir, o reconhecimento social desses adolescentes está mais relacionado às semelhanças entre as suas práticas e aquelas que aparecem sendo realizadas pelos personagens na ficção. Sentem-se fazendo parte de uma cultura juvenil quando, por exemplo, percebem que praticam esportes, gostam de música, têm rotinas organizadas como os adolescentes da *Malhação* e do *Rebelde*. Bem como, sentem-se fazendo parte da sociedade e reconhecem seu lugar nessa, quando tecem comentários e se mostram informados sobre os programas televisivos que os seus grupos de relações e amizades têm o hábito de assistir. Não demonstram, pelo menos diretamente, frustração ou desconforto por não estudarem em uma escola como o *Elite Way School* (cenário do *Rebelde*), por não usarem as mesmas roupas, não morarem em mansões ou por não poderem comprar todas as coisas que esses personagens têm. Mas exercitam nesta relação, o reconhecimento da sua condição sócio-cultural. Reconhecem sua condição social: “eles são ricos e eu sou pobre”, “eles são livres e eu não”, “eles têm dinheiro, eu não”, “elas são todas patizinhas”, “vão ao shopping quando querem”, “podem visitar os amigos e eu não”, etc. Mas isso não representa uma barreira, ou seja, não impede que permaneçam se identificando com muitas situações e personagens midiáticos. Gostam de estar em contato com realidades diferentes das suas, desfrutam e conhecem coisas e realidades diferentes daquela com a qual estão acostumados.

E nessa “relação de diferença” a televisão não só conquista como mantém a atenção e o interesse dos adolescentes. Se não podem ter um CD do *Rebelde*, como os colegas da escola, especialmente no caso das meninas da casa-lar que estudam em colégio particular, improvisam a gravação em uma fita cassete já usada; se não podem ir a um cabeleireiro mudar o visual como fazem as protagonistas do *Rebelde*, elas mesmas arrumam umas as outras, ou esperam a visita de voluntários que possam fazer um cabelo parecido como o da sua personagem preferida. Improvisam, e nesse ponto estão as “artes do fazer” de que falava Certeau. Não podem ter a mesma roupa, da mesma marca, mas compram algo semelhante por um preço que podem pagar. O prazer está em vivenciar, ainda que subjetivamente, as emoções, as alegrias, os namoros, a vida dos personagens, esses que são seus principais representantes no *bios*. Por isso mesmo, hoje posso com mais clareza perceber o sentido que

tem para as adolescentes do Lar de São José, disputar qual personagem cada adolescente é na trama. Se colocar no lugar do personagem significa ser temporariamente o “outro”. E isso significa, que o adolescente está, de forma “reflexiva” tentando experimentar no *bios* “trajetórias identitárias” pois, ao se colocar no lugar ou na mesma situação vivenciada pelo personagem, conforme a teoria mediana, ele está adotando para si as atitudes e os papéis sociais desse outro ficcional. Eis, nesse ponto, um aspecto ou condição primordial para a interação: propiciado pelos gêneros ficcionais o adolescente se coloca no lugar do outro, e é capaz, a partir do exercício ético, avaliar a maneira mais adequada para agir em cada situação semelhante que vivencia em seu cotidiano. E, ao fazer esse movimento subjetivo, os adolescentes estão na verdade incorporando à sua conduta as atitudes e os gestos desses personagens.

Essa relação com os “outros” é catalisada, sobretudo, em função do desencaixe espaço temporal. Mesmo que as instituições de acolhimento tenham tendência ao “fechamento”, como apontava Goffman, ao tratar das instituições totais, e, portanto, à uma homogeneização dos esquemas de disposições a serem incorporados, a separação dessas duas variáveis amplia em grandes proporções a presença de referenciais de identificação no âmbito institucional. Os adolescentes, mesmo em situação de negociação da liberdade, em função da mediação e, portanto, da intensificação das transformações estruturais próprias da Modernidade e aprofundadas na contemporaneidade, passam a estar em contato com um universo ampliado de possibilidades. Havia mencionado, no capítulo teórico sobre mediação, que essa multiplicidade de referenciais poderia causar um sentimento de insegurança e instabilidade aos adolescentes. De fato, essa situação causa instabilidade, se pensar que esses referenciais são mais “efêmeros e mutáveis”. Hoje, os grupos podem estar se identificando com os personagens e os dramas da *Malhação* e do *Rebelde*, mas em questão de semanas ou até mesmo de dias, pelo término das telenovelas ou simplesmente pelo desinteresse dos grupos por essas narrativas, esses referenciais estarão sendo substituídos por outros, quem sabe até, mais móveis. É importante considerar também que esses referenciais de identificação acompanham o amadurecimento dos grupos. Quando o nível das experiências cotidianas e de demandas que os adolescentes fazem à televisão, em função, inclusive, da ampliação do contato com outros espaços de socialização (entrada para o mercado de trabalho) acaba por superar aquilo que a televisão está retratando, é bem lógico que o interesse pela trama, aos poucos, deixe de ser suscitado, e essa por fim acabe caindo em esquecimento. Esse foi o caso da telenovela *Floribela* (Band) que, em um determinado momento, me parece ter se tornado “infantil” e acabou perdendo a sintonia com as expectativas e anseios de descobertas das

adolescentes. No entanto, no caso desses adolescentes, em função da ausência de boa parte das referências sociais tradicionais (especialmente familiares) essa multiplicidade de referências de identificação ofertadas pela televisão, ainda que efêmeros (valores, princípios e regras sociais) passam a suprir lacunas deixadas pela instância familiar.

A televisão se legitima como agente socializador ao oferecer elementos para a conformação do guia de conduta para o self. E, nesse processo, as especificidades próprias do meio (dinamismo, velocidade, mudanças de planos, trilha sonora, etc), especialmente pela maneira que a TV conduz os processos de aprendizagem (diversão, sedução, lúdico) e por trabalhar na fronteira entre ficção e realidade encontra mais facilidades para conduzir o processo de socialização das novas gerações. A rebeldia, a indiferença e a resistência que os agentes socializadores formais (instituição de acolhimento, escola, família...) encontram para aplicar as “famosas lições de moral”, a televisão o faz de maneira que os adolescentes nem mesmo percebem. É por processos associativos, próprios da cultura oral, que a socialização midiaticizada opera. O que significa que o meio estimula os adolescentes a estabelecerem pontes entre o que vêem e aquilo que vivenciam em seu cotidiano. Como uma espécie de fabulação os adolescentes, no contato com a ambiência midiática, trocam de papéis descompromissadamente e de maneira lúdica, como fazem as crianças na infância meadiana. Assim como a criança em seus jogos imaginários “ensaia” suas primeiras interações sociais, experimentando as reações possíveis que virá a produzir concretamente, o mesmo fazem os adolescentes quando em contato com o mundo ficcional. O adolescente ao se identificar com ou se projetar nos personagens, está de fato simulando situações de interação social. Essa, portanto, permanece sendo uma forma simples de ser o outro, mesmo que temporária ou subjetivamente.

A segurança que a socialização midiaticizada confere aos adolescentes também está relacionada aos mecanismos de transferência que Mead já mencionava em sua teoria. Os jovens, ao encontrarem semelhanças com os personagens (identificação), ao se inspirarem nesses (tomando-os como modelos ou referências a serem seguidos), bem como ao nutrirem sentimentos próprios em relação a esses (projeção) estão, na verdade, exercitando tanto capacidades e hábitos que lhes pertencem, como também outros que gostariam de ter. E essa questão da inspiração é tão marcante no processo de conformação identitária que modelos de conduta que as adolescentes tinham na infância ainda se fazem presentes na adolescência, como é caso das personagens da telenovela *Chiquititas*, as quais permanecem, para as meninas, como uma representação importante do “outro generalizado”. Nas semelhanças e alteridades que encontram entre ficção e realidade estão reafirmando seu lugar na sociedade,

estão se reconhecendo a partir do outro. Ao estabelecerem relações de igualdade, superioridade e, até mesmo, de inferioridade em relação ao outro, os adolescentes sentem-se seguros de si mesmos e reconhecem o seu papel na sociedade.

Pensando a partir das proposições de Mead em sua teoria, a televisão media a incorporação do outro generalizado, não só porque permite aos adolescentes estarem em contato com o outro, mas também porque no gênero ficcional há especificidades e matrizes culturais que acabam por *tornar situações distantes em algo familiar*. Se não fosse por isso, por exemplo, o *Rebelde* e a *Malhação* que mostram jovens em outras condições sociais (classe média e alta) usufruindo de boas estruturas (escolas e casas bem equipadas, espaçosas e luxuosas) e de bens materiais (roupas de marca, carros, videogames, computadores, skate...), não despertariam o interesse de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. O que encontram nesses programas além da esperada frustração de não ter ou de não fazer o que eles fazem? Os adolescentes encontram representantes de uma mesma cultura juvenil vivenciando situações, sentimentos, relacionamentos próprios desse período da adolescência. No *Rebelde* estão também presentes dramas e conflitos conhecidos pelos adolescentes das instituições de acolhimento: famílias desestruturadas (a maioria dos pais na telenovela são separados, aparecem filhos que foram abandonados pela mãe, filhos que não conhecem os pais, pais violentos e alcoólatras, pais inescrupulosos e de caráter duvidoso, etc), conflitos entre pais e filhos, entre professores e alunos e entre os próprios adolescentes, namoros, sexualidade, sentimento de inconformidade e rebeldia em relação à imposição de regras e temporalidades e de certa forma em função da regulação da liberdade (O *Elite Way School* é uma escola interna). As diferenças entre os adolescentes e os personagens estão geralmente nas coisas materiais, no entanto, as semelhanças estão nos hábitos, nas competências, na organização das rotinas e nos dilemas pessoais. Nesse ponto estão, como bem pontuava Mead, os *elementos que previamente já estavam na consciência dos indivíduos*, os quais são facilitadores dessas pontes entre realidade e ficção.

Como já havia dito em outro momento, as instituições de acolhimento são um exemplo concreto do processo de desinstitucionalização que se instaura na sociedade. Com isso quero dizer que a descentralização das agências de socialização tradicionais no que se refere à formação das novas gerações pode ser verificada em qualquer família, em qualquer lar. A incorporação de esquemas de disposições cada vez mais plurais é uma realidade já desde a Modernidade, que acaba sendo potencializada pela midiaticização. No entanto, no caso dos adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, a catalisação ou aceleração desse processo também é proporcionada pelos sucessivos insucessos das socializações anteriores,

especialmente aquelas sob a responsabilidade dos familiares. A desinstitucionalização já era verificada desde a convivência no âmbito familiar. A família, conforme os relatos dos adolescentes, não organizava a rotina dos adolescentes, ou não tinha rotinas propriamente ditas e também não havia a preocupação, por parte dos pais, em acompanhar e participar mais efetivamente do processo de socialização dos jovens. A grande maioria dos adolescentes passava a maior parte do tempo fora de casa (brincando na rua, na casa de vizinhos, amigos ou familiares) ou, quando permaneciam no lar, ocupavam seu tempo com a televisão. O acolhimento, então, se coloca como uma possibilidade de inicializar novos processos de socialização, os quais procurarão de alguma maneira suprir as perdas e lacunas deixadas pela instância familiar. Ao mudarem de contexto (transição família-vida institucional), muda também o programa de socialização e conseqüentemente a relação dos adolescentes com a televisão.

A televisão sempre esteve presente na vida dos adolescentes desde a infância. Por mais que tenham mudado por diversas vezes de contexto de socialização (ora na casa da família, ora na casa de parentes, vizinhos, amigos e em instituições de acolhimento), os adolescentes revelam que nunca romperam esse vínculo com a televisão. Embora a TV, em cada momento da trajetória do adolescente, tenha assumido papéis diferentes, o potencial socializador desse meio nunca deixou de se fazer presente. A biografia dos adolescentes sempre esteve atravessada pelo televisivo, pelas seus referenciais de identificação, pelas suas moralidades e aprendizagens. O que foi sendo alterado nessa relação entre a televisão e os adolescentes foi exatamente a ampliação ou redução do espaço de atuação desse meio de comunicação, no sentido de formar ou introduzir esses jovens na sociedade. No ambiente familiar, como mostram os dados empíricos, a televisão era tomada como um recurso para manter os adolescentes dentro de casa e não na rua, já que a oferta de espaços de socialização além do familiar era ampla. Logo, em situação de castigo, era mais lógico que os pais suspendessem as “saídas” e não a assistência televisiva. Na família a televisão, independente do seu potencial socializador e do tempo que os adolescentes passavam na companhia desse meio, era mais um agente socializador entre outros. Já, na instituição de acolhimento, a relação com a TV é ampliada. Esse meio de comunicação passa a ser um dos principais eixos articuladores da instituição. Em função da regulação da liberdade, a televisão assume uma centralidade difícil de ser verificada, em tamanhas proporções, em outros espaços.

Acostumados com uma trajetória de perdas, a TV representa para os adolescentes um vínculo com o mundo externo ao institucional e com as vivências e os papéis sociais que deixaram para trás, por conta do acolhimento. No contato com a televisão, ensaiam situações

interacionais e as regras sociais com as quais terão um contato mais efetivo quando deixarem a “ambiência protetora” construída pela instituição. Por isso, a suspensão da assistência televisiva significa romper o vínculo com o “outro” e com o mundo. Significa estar por fora das discussões em pauta nos grupos de relações e amizades pelos quais transitam e também das reconfigurações dos outros espaços de socialização tanto pelos quais costumam circular, como também daqueles que virão a fazer parte futuramente. Ficar sem TV representa romper o vínculo com uma “diversidade de mundos possíveis”, conforme Berger e Luckmann, para além do “único mundo existente e concebível” que a instituição lhes apresenta. Por esses motivos é que a ausência da TV é sentida como uma perda ou como uma ruptura de um processo de socialização diário. E, sendo assim, conforme o espaço que a TV assume na instituição e o significado que ela tem na rotina dos grupos, mais esse meios de comunicação será alvo de negociações por parte da instituição. Essa negociação da assistência televisiva também está associada a diferentes aspectos, os quais representam as prioridades da instituição no seu programa de socialização. No caso do Abrigo João Paulo II, os adolescentes sentem mais ficar sem carne na alimentação do que sem televisão. Na casa-lar adventista, a suspensão da assistência está associada ao baixo desempenho escolar (educação), já no Lar de São José, esse tipo de castigo é aplicado quando as adolescentes não fazem as tarefas ou demonstram mau comportamento.

As regras e temporalidades institucionais, quando não cumpridas, são sentidas por todo o grupo e os castigos geralmente estão associados à suspensão da assistência televisiva. Bem como as premiações ou reconhecimento do esforço dos adolescentes também podem estar relacionados à ampliação do tempo de assistência televisiva e conseqüentemente a um aumento na diversidade do fluxo socializador. É interessante observar que, as interações que os adolescentes estabelecem com a televisão têm possibilidades de ampliação especialmente na casa-lar adventista. Ou seja, aqueles jovens que apresentam um bom desempenho escolar são premiados com a assistência dos seus programas preferidos tanto durante a semana quanto aos finais de semana. No entanto, tanto no Lar de São José quanto no Abrigo João Paulo II, essa ampliação do fluxo, aos finais de semana, já é uma rotina. Isso significa que, independente do cumprimento exemplar de regras e temporalidades institucionais, já existe uma ampliação do fluxo aos finais de semana que não se estende para os dias de semana. Então, essa “premiação” observada na casa-lar já faz parte das rotinas ou está naturalizada tanto no Abrigo quanto no Lar de São José. Inclusive, além dessa ampliação do fluxo socializador televisivo, aos finais de semana, no sistema institucional de uma maneira geral, com exceção da casa-lar, os dias todos são muito parecidos e, portanto, os finais de semana

não geram muitas expectativas.

Se o lar, como na concepção de Silverstone, é um “constructo”, portanto, o que se pode fazer dele, é possível pensar nas instituições de acolhimento como um “lar sucedâneo”, ou seja, um lugar em que os adolescentes, conforme o tempo de acolhimento aumenta, passam a ter um sentimento de pertença. Um lar conformado por regras e temporalidades, as quais serão confrontadas com o *habitus* familiar, ou seja, com a maneira desorganizada e desestruturada das rotinas familiares. Se por um lado, a instituição apresenta características residenciais ou de um lar, por outro, mantém características de uma organização formal. Essa mistura ou esse “híbrido social” é que me permite observar nesses lugares traços das “instituições totais”, nos termos de Goffman. Realizar a maioria das atividades em um mesmo local e sempre na companhia de um grande grupo são algumas características que me permitem pensar nas dinâmicas de socialização que a TV consegue operar nessas condições. Nesse sentido, a forma pela qual a instituição se organiza e se estrutura diz muito do tipo de relação que os adolescentes estabelecem com a televisão, especialmente porque a mediação institucional, ainda que indiretamente, é fundamental tanto no processo de configuração do fluxo socializador televisivo que chega aos adolescentes como também, de alguma maneira, na conformação e orientação do programa de socialização midiático.

A instituição, ao regular e controlar as rotinas (sobretudo as dimensões: tempo, espaço, ações e atores sociais) estende essa ordenação para as dinâmicas de assistência televisiva, ou melhor, para o ritual de assistência televisiva. Eis nesse ponto a especificidade do meu objeto: a diferença entre a socialização midiaticizada operada em um lar, por exemplo, e aquela processada em uma instituição de acolhimento (com liberdade negociada). Como mencionei anteriormente, a transição cotidiano familiar- cotidiano institucional representa de fato uma mudança de contexto socializador, mas isso vai ainda mais além: há uma grande alteração nos modos de ver televisão, de aprender com esse meio, de perceber a realidade e, conseqüentemente, no programa de socialização que os adolescentes passam a participar. Muda a instituição, mudam os atores, o espaço, o tempo, as regras e as ações. Mudam as instituições e o atores que mediam as apropriações dos conteúdos televisivos. No lugar do lar familiar está, de certa forma, a instituição de acolhimento, no lugar da família (pais e irmãos) ganham força os grupos de relações e amizades. Os princípios e valores, as aprendizagens e os costumes familiares ainda se fazem presentes no espaço da recepção televisiva sob a forma do *habitus* conformado na infância. Fica para trás a vida desregrada, a ausência de hábitos, limites e horários, especialmente no que diz respeito à assistência televisiva, e assume o cotidiano dos adolescentes um outro programa de socialização, que intercala aprendizagens,

sanções (positivas e negativas) e que é conformado na coexistência (conflituosa ou pacífica) entre referenciais de identificação midiáticos (televisão) e tradicionais (instituição de acolhimento, escola, trabalho e grupos de relações e amizades).

No que se refere à **dimensão espacial** a instituição, ao disponibilizar apenas um televisor para o grupo, acaba por centralizar o espaço onde se realiza o ritual televisivo (sala ou refeitório). Ao fazer isso, indiretamente, está reduzindo o fluxo socializador televisivo, já que o grupo terá de negociar ou fazer escolhas no sentido de determinar um “gosto médio” ou o conjunto de programas que contempla a maioria. Dependendo também se esse espaço dedicado ao ritual televisivo for destinado a outras atividades, como é o caso do Abrigo João Paulo II (o refeitório é o espaço das refeições, da realização das tarefas escolares, das atividades de monitoria, dos jogos, etc), onde esse fluxo tanto estará sendo permeado por narrativas e dinâmicas de outra ordem, quanto é interrompido por situações e sujeitos que não participam do ritual da assistência televisiva (voluntários que desempenham atividades na instituição). Então, a dimensão espacial, ou o espaço que a instituição reserva ao ritual televisivo, também revela a centralidade que esse meio ocupa no espaço institucional. Se há ou não um lugar próprio para a realização desse ritual e também como o grupo faz uso desse espaço, como se dispõem na sala ou refeitório para melhor captar e acompanhar o fluxo, são variáveis importantes na circulação do fluxo socializador.

No entanto, é da **dimensão tempo** que a instituição mais declaradamente exerce regulação. A instituição, ao determinar os horários de assistência, está indiretamente delimitando ou fazendo um recorte no fluxo socializador televisivo. Isso porque, se a televisão só é liberada, por exemplo como na casa-lar, depois da realização das tarefas escolares, os adolescentes têm de organizar o seu *zapping* nesse período de tempo, o qual já exclui muitas possibilidades de assistência, inclusive, do *Rebelde*. Então, mesmo que a instituição, na fala dos adolescentes, não determine diretamente os programas a serem assistidos, ao estabelecer um horário para essa assistência, ela está pré-determinando a oferta de programas que podem vir a ser consumidos. Estabelecido um horário, os adolescentes reduzem seu campo de opções já que as próprias emissoras televisivas já segmentam sua programação conforme uma grade de horários. Logo, final de tarde e noite são horários reservados basicamente às telenovelas e telejornais. Como se trata de TV aberta, retirando os programas noticiosos (que os adolescentes declaradamente não gostam) permanecem basicamente os gêneros ficcionais. Soma-se aos horários institucionais e à segmentação televisiva, o *zapping* organizado pelo grupo. *Zapping* esse que já é processado em um universo de possibilidades reduzido. Atendendo aos horários institucionais e à grade

televisiva, os adolescentes organizam seu “cardápio” de assistência priorizando as preferências da maioria. Isso significa que, em muitos casos, serão os programas mais assistidos pelo grupo e não necessariamente os seus preferidos que estarão socializando.

A organização do tempo institucional também organiza e regula o tempo livre dos adolescentes. E nesse tempo livre, em função da restrição das opções do que os adolescentes podem fazer, a televisão é para os grupos praticamente a única opção. Mesmo quando têm a possibilidade de sair da instituição, por conta geralmente dos passeios, os adolescentes têm um acesso restrito a outros bens culturais, não só por questões financeiras, mas também porque é complicado e implica em muita responsabilidade, por parte da instituição, a saída conjunta de todos os adolescentes e mesmo as liberações individuais. Como os adolescentes estão sob os cuidados da instituição, essa se compromete cada vez que um adolescente deixa a instituição com o retorno desse e com os possíveis problemas que as saídas podem, por vezes, ocasionar. Além disso, o próprio acesso a outras mídias é mais limitado. O contato com o rádio só se dá em função das músicas, os adolescentes, na maioria dos casos, não lêem jornais ou revistas e o uso da Internet é organizado pela instituição. Inclusive, nas três instituições os adolescentes têm acesso à informática, mas isso se dá em horários pré-estabelecidos (aulas), com exceção da casa-lar. Então, o contato com a Internet, por exemplo, se dá com maior intensidade na escola e no trabalho. Além de acessarem os seus e-mails e interagirem com colegas, os adolescentes procuram, sobretudo se manter atualizados sobre as tramas televisivas. O uso que as instituições fazem das novas tecnologias segue, muito semelhante, à lógica das escolas. Trata-se de um uso instrumental: é preciso aprender a manusear o computador, o adolescente não tem liberdade para descobrir todas as possibilidades que a mídia lhe pode oferecer.

Os recortes no fluxo socializador também dependem dos atores que participam do ritual televisivo. Com exceção da casa-lar, costumam participar desse ritual apenas membros da instituição (os adolescentes e os profissionais responsáveis pelo programa de socialização). No Abrigo João Paulo II é onde pude observar uma maior participação dos monitores no momento da recepção televisiva. Já no Lar de São José, a participação desses profissionais era mais efetiva quando as monitoras não tinham televisor em seu quarto. Durante a realização da pesquisa, a partir das minhas observações e da fala das adolescentes, pude perceber que a participação das monitoras é maior nos finais de semana. O que é interessante observar, especialmente, se comparar o sistema institucional ao familiar é que, durante o ritual televisivo institucional, não há presença de diferentes gerações (crianças, adolescentes, adultos e idosos), mas sim basicamente de adolescentes, praticamente na mesma faixa-etária.

Isso por um lado, facilita a organização do fluxo socializador. Exatamente pela sua tendência ao fechamento, como apontava Goffman, dificilmente encontrei, no espaço da recepção televisiva, atores que não pertenciam ao ambiente institucional (amigos, familiares e colegas), o que poderia ampliar ainda mais o universo de programas a serem eleitos como integrantes do fluxo. Os monitores, quando participam do ritual televisivo, não interferem na escolha dos programas (a não ser quando levam filmes para o grupo assistir), apenas contribuem na ressignificação dos conteúdos.

Pelas semelhanças com uma *instituição total*, nos termos de Goffman, as instituições de acolhimento tendem ao fechamento (redução do contato com o mundo externo), por outro, lado, podem ser pensadas como *sistemas abertos*, conforme a noção sistêmica de Guadarrama. Abertura no sentido da própria dinâmica institucional (transitoriedade dos acolhimentos). A instituição está sempre num processo contínuo de acolher novos adolescentes e de fazer o encaminhamento daqueles que já estão há mais tempo na instituição. Esses novos acolhimentos sempre implicam em uma reestruturação do espaço institucional (reorganização dos quartos, redivisão de tarefas, etc) e, conseqüentemente, em possíveis alterações no recorte do fluxo socializador. Isso é bem difícil de acontecer (já que a maioria é que decide o que será consumido), mas quem vem de fora (da família ou de outra instituição) traz consigo hábitos e preferências diferentes daquelas vigentes no espaço institucional. Isso significa, como eu discutia nos capítulos teóricos, “una nova cultura que está penetrando na instituição” que pode ser tanto renovadora como também renovada, em função da convivência. Geralmente, os adolescentes que chegam na instituição aderem ao fluxo televisivo já instituído, ampliando seu universo de possibilidades de consumo. Como também podem incluir no fluxo vigente outros programas que ainda não haviam sido descobertos pelo grupo.

Assim como encontram na instituição um lar sucedâneo, os adolescentes também têm no grupo institucional uma espécie de segunda família. E aqui recorro a Don Jackson para pensar a família para além dos seus limites de consangüinidade. No caso dos adolescentes, os integrantes do grupo de relações e amizades da instituição são como membros familiares, pelo fato de representarem no sistema institucional uma “relevância dinâmica e interacional”, são os “outros significativos” que outrora eram os pais e os irmãos. Significativos ou “outros que contam”, os adolescentes estabelecem com o grupo laços de afetividade fraternais. De maneira que, embora tenham suas divergências (próprias da adolescência e potencializadas em função do cotidiano institucionalizado) os adolescentes determinam entre eles a escolha dos canais e dos programas a serem assistidos. Unem-se quando sentem necessidade de

contestar as regras e temporalidades institucionais, sobretudo quando essas implicam na redução ou suspensão da assistência televisiva, bem como quando tentam driblar as determinações institucionais, como é o caso das meninas do Lar de São José, que dizem bagunçar para ter a televisão de volta, ou ainda, acordar de madrugada para estender nem que seja um pouquinho mais o tempo de contato com a televisão.

Para além das interações estabelecidas no momento da recepção, os adolescentes permanecem recontando o que assistiram e tecendo outros comentários com os grupos de relações e amigadas de que participam quando não estão na instituição de acolhimento. A partir dos dados empíricos, pude perceber que de fato são nas interações com os grupos de relações e amigadas que as temáticas televisivas ganham maior espaço e importância. Tanto entre os adolescentes da própria instituição como nos grupos da escola, dos cursos e do trabalho, o conteúdo televisivo vai sendo ressignificado. A questão de pertencimento a esses grupos passa também pela assistência de determinados programas. E isso pode ser percebido pela adesão das adolescentes ao fenômeno *Rebelde*. Mesmo aquelas que não têm a novela como programa preferido acabam por assisti-lo para se sentirem inseridas no seu grupos de relações e amigadas e, conseqüentemente em uma cultura juvenil globalizada. Nessas interações está o maior prazer dos adolescentes: poder recontar as tramas, trocar experiências, apropriações e percepções sobre um mesmo produto. Fazem uso da sua cultura oral e constroem outras narrativas nesse contato com o outro. No caso das adolescentes da casa-lar adventista, as interações com os grupos de relações e amigadas é a única forma que elas encontram, quando na casa a assistência televisiva é suspensa em função do baixo rendimento escolar, para se manterem atualizadas sobre as tramas que gostam ou costumam assistir.

Da mesma forma como o grupo estimula a assistência de determinados programas, esse também, de certo modo, limita as possibilidades de consumo televisivo. Isso porque, na instituição, em função dos horários e da negociação da assistência, o grupo acaba por selecionar aqueles programas que contemplam a preferência da maioria. Ou seja, aqueles que representam a minoria dificilmente tem vez. A televisão agenda as discussões dos grupos e, nesse sentido, não estar em contato com o mundo de possibilidade que a TV oferece, significa estar por fora do que é comum aos adolescentes de uma maneira geral. Por outro lado, a assistência televisiva em grupo faz com que os adolescentes (sobretudo os novatos na instituição) passem em alguns casos a assistir programas que, no ambiente familiar ou no seu primeiro acolhimento, não tinham o hábito de assistir. E aqui, é muito interessante pensar como também os grupos de relações e amigadas têm um papel importante na reconfiguração do *habitus* televisivo (em termos de gostos e preferências). Como forma de poderem

participar das interações que se estabelecem entre os membros do grupo, os adolescentes passam a assistir programas que, inclusive, não gostam, pelo simples fato de estarem de fato integradas no ritual televisivo, como são os casos de Capitu e Helena. As adolescentes dizem assistir de tudo, pelo simples fato de poderem estar em interação com a televisão. No caso de Helena, por exemplo, a assistência de jogos de futebol, na sua casa, fazia sentido, por ela estar na companhia do seu pai, no entanto, hoje, esse tipo de programa quando assistido na instituição lhe causa desconforto. Ou seja, esse gosto ou preferência por esse tipo de programa fazia parte do *habitus* familiar, que passou a ser reconfigurado depois que a adolescente teve o seu bebê e deixou a casa do pai. Romper com o *habitus* familiar e aderir as novas possibilidades de preferências e gostos que o grupo lhes apresenta, pode também representar uma ruptura ainda mais profunda com uma realidade de perdas e violência. Capitu também, a partir da interação grupal, passou a reordenar seu *habitus* televisivo de tal maneira que ela passa a assistir, inclusive, programas que não lhe despertavam interesse na sua casa. Quando ela diz: “todos os programas que elas assistem, eu assisto”, a adolescente está certamente fazendo concessões, como forma de estar integrada no grupo. E o poder operado pelos grupos na reestruturação do *habitus* é mais efetivo do que aquele exercido indiretamente pela instituição, como discutirei em um outro momento desse texto.

Da mesma forma, como a assistência televisiva diária alimenta as discussões no âmbito dos grupos de relações e amizades, essas também alimentam o acompanhamento diário das tramas, inclusive, estimulam os adolescentes a saber mais sobre especificidades das telenovelas (nome dos atores, próximos capítulos, trilhas sonoras, etc). As interações grupais fazem com que os adolescentes busquem em outras mídias (especialmente na Internet), mais detalhes e complementos sobre as tramas, antes mesmo que esses sejam apresentados pela televisão. Os grupos de relações e amizades se colocam como mediação fundamental das apropriações que os adolescentes fazem do conteúdo televisivo, em função, sobretudo, da ausência ou distanciamento da instância familiar. Como passam grande parte do seus dias na companhia dos grupos (isso porque de uma maneira geral os adolescentes intercalam a convivência com os grupos e com familiares) e, portanto, passam a encontrar nesses suas referências, formas de solidariedade e compartilhamento de experiências. Como já apontava Margaret Mead, na década de 60, esses jovens são também representantes de uma *cultura cofigurativa*, pois por não encontrarem modelos de conduta em seus pais, cuja experiência está distante da sua própria (tanto por questões de ruptura geracional e também pela desestrutura familiar) passam a depender de todas as *pequenas pistas exteriores* e, portanto, aprendem com os seus grupos de pares.

Com exceção da casa-lar adventista, o ritual televisivo é conduzido pelos próprios adolescentes. Eles determinam o zapping (os programas que o compõe), a maneira como se organizam e se acomodam no espaço da recepção (deitados ou sentados, circulando ou fixados nos sofás...) e como dele participam (interagindo durante o programa, nos intervalos, em silêncio, externando emoções, etc.). O ritual se estrutura na convergência das regras postas pelos diversos subsistemas que conformam o sistema institucional. Há, como discutia anteriormente com base em Guadarrama, regras ditadas pelos próprios grupo (que também nem sempre são consensuais e, portanto suscitam disputas internas, inclusive, ocasionando a formação de outros subsistemas) e outras ditadas pelos monitores, pela coordenação institucional e pelos pais sociais. Esses níveis de hierarquia e autoridade se fazem presentes nas dinâmicas do ritual televisivo. Guadarrama, com base em Steinglass, aponta quatro características necessárias à conformação de um ritual: limites no tempo, esses são postos pelos monitores, pela coordenação e pelos pais sociais (em função das tarefas e dos outros rituais próprios da instituição (refeições, o banho, as festas de aniversário, etc). A coordenação institucional ou os pais sociais (no caso da casa-lar) são quem determinam o início e o término do ritual televisivo que, no caso das instituições de acolhimento, se desenvolvem em meio a múltiplas interrupções, em função das rotinas institucionais que não podem ser “quebradas”. Cabe ao grupo, ter consciência de que no momento da assistência televisiva está se processando uma conduta especial e pelos seus olhares e expressões, tenho embasamentos para afirmar isso nesse momento. Tanto que, por mais que estejam realizando suas tarefas e participando de rituais paralelos, permanecem em estado de alerta, atentos e prontos para a qualquer momento largar o que estão fazendo para retornar para o espaço da recepção televisiva. Mesmo não podendo, por vezes, permanecer no espaço da realização do ritual televisivo, eles estão vinculados às ações que neles estão se desenrolando.

Deixam de participar de outros rituais (como das refeições por exemplo), largam tarefas (institucionais e escolares) para poder acompanhar cenas importantes e participar das interações sobre as tramas das telenovelas. E essa consciência de que o ritual televisivo é algo especial pode ser verificada exatamente pelo fato dos adolescentes, ao driblarem a hierarquia e as regras e temporalidades institucionais fazem a assistência televisiva predominar sobre qualquer outro ritual que esteja se desenvolvendo concomitantemente. Logo, a última característica conformadora de todo ritual “episódio deve conter forte componente simbólico” é, na verdade, o produto da compenetração e das interações que os adolescentes estabelecem nesse momento.

O *habitus* trabalhado no capítulo teórico, com base em Pierre Bourdieu, foi tomado

enquanto conjunto de disposições, sobretudo, transponíveis. Foi pensando em um conceito mais flexível de *habitus* que me aproximei dos dados empíricos para pensá-lo enquanto mediação no processo de socialização midiaticizada. Princípio ou origem do encadeamento das ações e da maneira de se posicionar dos sujeitos, o *habitus* ou esse capital adquirido pelos adolescentes já no espaço família, no que se refere à assistência televisiva, pôde ser percebido nas preferências e gostos desses jovens, na maneira como se posicionam e participam da assistência televisiva e nas apropriações que fazem do conteúdo televisivo.

A questão dos gostos e preferências passa primeiramente pela escolha que os adolescentes fazem dos programas que compõem o *zapping*. Gostos e preferências essas relacionadas à condição social e de classe desses jovens (classe popular), ao histórico de perdas e de mudanças sucessivas de contexto de socialização, ao estigma que carregam e à desestrutura familiar (sobretudo ao desregramento das rotinas familiares). Com isso quero dizer, que os programas que os adolescentes costumam assistir na instituição de acolhimento têm matrizes iguais ou muito semelhantes àqueles consumidos no espaço familiar. No Lar de São José, as meninas continuam gostando e assistindo telenovelas mexicanas produzidas pela Televisa e veiculadas pelo SBT. Permanecem, inclusive, tendo preferência por esse canal que se ocupa exatamente de tramas mais melodramáticas, “estilo conto de fadas” e de alguma maneira não têm seu interesse despertado pela Globo, emissora na qual as telenovelas tentam se aproximar mais da realidade, investem mais na verossimilhança.

Na casa-lar adventista, os pais sociais, indiretamente, tentam reconfigurar o *habitus* familiar, primeiro porque ao contrário dos adolescentes assistem preferencialmente a Globo e, portanto, não acompanham tramas mexicanas e segundo porque, especialmente, o pai social procura estimular os filhos-sociais a assistirem programas noticiosos (telejornais). No entanto, embora, o contato com programas e estilo igual ou semelhante aos que costumavam assistir na sua casa e nas suas primeiras experiências de acolhimento seja reduzido, essa preferência do grupo permanece presente, um exemplo disso é o interesse que demonstram pelo Rebelde. Ainda que assistam as telenovelas como “Páginas da Vida”, “Cobras e Lagartos” e “Malhação” (as três produzidas pela Rede Globo), o grupo sente falta de poder assistir o Rebelde. Claro, que com o tempo, à essência desse *habitus* familiar vão sendo agregados novos elementos (advindos de todos os contextos de socialização com os quais os adolescentes têm contato) bem como outros tantos serão passíveis de reconfiguração. Virgília, por exemplo, durante a realização da pesquisa, disse que a telenovela “Cobras e Lagartos” (Globo) era sua preferida, demonstrando uma certa alteração no *habitus* conformado no ambiente familiar. Já Lívia, embora não tenha uma telenovela mexicana como seu programa

preferido, ela revela que gosta da Malhação desde a época em que morava com sua família biológica. Nesse caso, o *habitus* permanece, sobretudo porque encontra na casa-lar condições favoráveis. Mesmo considerando esses dois casos, é importante salientar, novamente, que antes do início do semestre escolar (quando a assistência televisiva foi suspensa pelos pais sociais) o Rebelde (telenovela mexicana) era o programa mais assistido na casa, tendo 83% de preferência. Além disso, mesmo sem poder acompanhar a trama diretamente, as adolescentes procuravam saber das novidades da telenovela na escola (com as colegas) e por outras mídias (especialmente Internet). Buscam informações sobre os artistas, gravam e decoram as trilhas sonoras e músicas da banda RBD, etc. O que denota uma presença ainda marcante do *habitus* familiar.

No caso dos adolescentes do Abrigo João paulo II, em função da questão de gênero (trata-se de meninos), a grade de consumo dos adolescentes é mais reduzida, sendo que a malhação é praticamente a única telenovela assistida pelo grupo, em meio aos programas esportivos e de videoclipes. No caso deles, o *habitus* praticamente não sofreu alterações, já que os desenhos animados consumidos no âmbito familiar, como já havia mencionado na descrição dos dados empíricos, são uma iniciação aos jogos, ao lúdico e à ficção, elementos que caracterizam ou de alguma maneira conformam os programas assistidos na adolescência.

Interessante que pelo fato dos adolescentes terem gostos e preferências semelhantes (em função de terem interiorizado um conhecimento e esquemas de ações parecidos, sobretudo, por conta da desestrutura do ambiente familiar) quando passam a viver no ambiente institucional é que esse *habitus* passa a ser reforçado, sobretudo, porque um dos pontos principais de identificação com o grupo está no tipo de programa televisivo que consomem. Além disso, outro ponto importante está no fato do *habitus* ser pensado enquanto princípio gerador e estruturador de competência cultural ou matriz de percepções e ações. Isso porque, essa competência para com o gênero ficcional (reconhecimento dos atores, domínio da estrutura das narrativas, do estilo de personagens, etc) foi adquirida ainda no espaço familiar, na assistência televisiva com os pais, os irmãos e outros familiares e amigos. As famílias tinham preferência por esse gênero, por suas características e pelo exercício da oralidade que ele estimula.

Por ser um princípio de práticas, o *habitus* também dá conta da maneira pela qual os adolescentes se posicionam frente às situações apresentadas pela mídia e da forma como interagem e se comportam durante a assistência televisiva. Nesse sentido, sentem falta da família enquanto assistem TV e apresentam um jeito barulhento de assistir televisão, de externar facilmente as emoções (os xingamentos, volume alto do televisor, as brigas e

discussões entre os membros do grupo, etc) são reveladores de um *habitus*, ou de uma maneira de ser e de se portar própria das classes populares.

A partir desses pontos, é importante reiterar que o *habitus* é também produto de todo processo de socialização e, portanto, no espaço institucional, os adolescentes estarão participando concomitantemente de diferentes programas de socialização. Midiáticos (televisão) e tradicionais (instituição de acolhimento, escola, trabalho, grupos de relações e amizades, etc) e, portanto, diversos esquemas de percepção, ação e valoração estão sendo gestados simultaneamente. E de fato, como Bourdieu apontava na sua concepção de *habitus* a partir da hexis aristotélica, os esquemas ou “esse conhecimento adquirido” em cada instância socializadora estão interligados, de maneira que cada *habitus* pode servir como princípio estruturador para os demais. De maneira que quando os adolescentes estabelecem pontes entre realidade e ficção, essas estão sendo mediadas pelo *habitus*, cuja essência é conformada por princípios que advêm de diversas instâncias sociais (familiar, institucional, escolar...) e esse também está sendo reestruturado a partir das interações que os adolescentes estabelecem com o meio.

A competência para com o gênero ficcional reveladora do *habitus* conformado na ambiência familiar está também relacionada a uma característica constitutiva da cultura popular e juvenil que é a presença de traços da oralidade primária. Na verdade, a cumplicidade dos adolescentes com o gênero ficcional passa especialmente por essa “arte de contar histórias” (cultura oral) presentes nas telenovelas. Os gêneros ficcionais (sobretudo as telenovelas) tanto se alimentam dos traços de oralidade primária muito presentes na cultura juvenil, como também acabam por estimular um tipo particular de leitura ligado a essa cultura oral. Os adolescentes, como enfatizava Martín-Barbero, sentem de fato prazer em poder narrar ou (re)contar o que vêm nas tramas. E é por fazer uso dessa oralidade que eles multiplicam suas possibilidades de interação, fazem o conteúdo midiático circular e ser ressignificado em outros espaços de socialização. A leitura que fazem da telenovela é auditiva, barulhenta e sonora. E dessas leituras resultam narrativas outras que não seguem a linearidade e a parcimônia da escrita, pelo contrário, são, como é possível perceber nos trechos das falas dos adolescentes, fluentes, marcados ritmicamente pelo excesso e loquacidade. Essas narrativas construídas pelos adolescentes a partir do que assistem ou capturam da ficção reproduzem a velocidade com que processam as informações ou, como pontuava Reguillo, são um exemplo do seu “metabolismo acelerado” ou da capacidade que possuem de integrar conhecimentos diversos e a partir deles reconstroem o que consomem. Grande parte dos trechos dos depoimentos dos adolescentes apresentam traços da oralidade primária, da qual trata Walter

Ong. Claro que nem sempre todas as características estarão presentes, mas há duas que eu poderia dizer que, de alguma forma, sintetizam ou me levaram a pensar nos adolescentes como representantes dessa oralidade primária: relatos marcados pela repetição (preferem a fluência, o excesso e a eloquência) e pensamentos e discursos aditivos (corridos, sem espaços para rupturas). Abaixo seguem alguns trechos dos depoimentos das adolescentes que considero representativos, por trazerem alguns dos traços da oralidade primária abordados no capítulo teórico.

Eu tenho uma cena assim, não sei qual novela que deu, tem uma personagem de uma novela. Tem uma cena assim, só não lembro qual novela tia, uma cena de pais e filhos, do personagem da Nanda, tia! Do pai dela e dela ali, ele dizendo que ia ajudar ela em tudo, aquela parte me tocou muito, eu lembrei do meu pai, tia.(aqui o primeiro fragmento) [...] bah! Eu já chorei muito assim! E quando alguma personagem de alguma novela o pai morre, ou assim cai em alguma depressão assim. Naquela parte da novela que o pai dela ta alcoólatra, meu pai é alcoólatra, então eu já passei por isso (segundo fragmento). Então, quando deu aquela parte ali, eu pensei no meu pai assim, daí eu chorei muito. [...] e a parte quando tem um pai morrendo sabe, eu sempre me lembro do meu pai. (terceiro fragmento) Eu acho que o dia que o meu pai morrer, eu morro junto com ela. Então, daí sempre que é cena dos pais, eu choro muito, eu penso sempre no meu pai.⁷⁷

Nesse depoimento de Capitu (adolescente do Lar de São José) por exemplo, é possível perceber a **identificação íntima e empática** da adolescente com a situação vivenciada pelas personagens Nanda e Marina (da telenovela Páginas da Vida), sobretudo por elas serem apegadas e se preocuparem com o pai como a adolescente. Nesse sentido, essa identificação se dá porque a **adolescente localiza na ficção elementos presentes em seu cotidiano** (o alcoolismo do pai, a preocupação com o seu bem-estar...). O texto é bem corrido e aditivo, além de se conformar a partir de diversos fragmentos (cada qual remete a uma cena, com personagens e histórias diferentes, inclusive, no terceiro trecho ela não lembra nada que indique o nome da telenovela ou de personagens).

[...] agora esse negócio de doença tá muito em risco agora e sobre nós, a gente pensa muito assim, porque agora esse negócio de AIDS e doenças, pra nós fica bem difícil, até um pouco fácil e um pouco difícil, porque, fácil a gente fica pensando assim sobre sexo, daí a gente fica pensando tipo assim se a gente for fazer sexo, a gente tem tendência de pegar doença, então fica mais fácil da gente pensar o que fazer certo e errado⁷⁸.

Já nesse depoimento de Sofia (casa-lar), a **repetição de palavras, idéias e expressões**

⁷⁷ Os grifos nos discursos são meus. Depoimento da Capitu, do Lar de São José.

⁷⁸ Depoimento Sofia, da Casa-Lar Adventista.

são traços da oralidade que ficam bem demarcados. Bem como, há redundância (a adolescente fala muitas coisas que possuem o mesmo sentido, sem no entanto deixar clara a sua opinião), excesso de palavras, texto extremamente aditivado (as frases vão sendo emendadas uma nas outras) ininterruptamente e a loquacidade é uma constante.

Ah! Onde eles moram, numa baita casa, lá onde eles estudam, num coleginho daqueles ali, eu tava legal! Ah...o meu colégio é um presídio, de dia ele é Carandiru e de noite é presídio. Lá é tri feio! Os loco pintam, eles vão lá pixaram no colégio de novo, as janelas é cheia de grade. Na Malhação, é xarope o coleginho! Eles pintaram o coleginho todo, reformaram.⁷⁹

Já nesse depoimento de Escobar (Abrigo João Paulo II), há a presença de epítetos que facilitam a rememoração das cenas, bem como contribuem no processo de identificação ou diferenciação do adolescente com a ficção. Assim como Capitu, ele localiza (mesmo estabelecendo diferenças) em seu cotidiano elementos da ficção. Há também repetição de palavras e idéias, bem como o texto é aditivo e denota presença loquacidade na maneira do adolescente se expressar suas idéias.

Nesse ponto, é importante pensar, tendo como base essas dimensões até o momento trabalhadas, quais são de fato, os elementos do fluxo televisivo que se constituem enquanto matrizes de socialização. Como cada instituição apresenta especificidades no que se refere à sua grade de consumo televisivo, penso que seja melhor pontuar esses elementos separadamente. Claro que as três apresentam muitos pontos em comum, inclusive, as diferenças maiores estão relacionadas ao Abrigo João Paulo II, muito em função da questão de gênero e da trajetória dos adolescentes que compõem esse grupo. Antes porém de passar às particularidades das matrizes em cada instituição, é necessário lembrar que, nas três instituições, essas advêm do gênero ficcional e, portanto, seguem lógicas semelhantes. No **Lar de São José** as matrizes remetem a questões cotidianas, as quais são facilmente também localizadas nas rotinas das adolescentes acolhidas. As relações entre pais e filhos (especialmente elementos reveladores ou representativos da desestrutura familiar que esses adolescentes experienciam e da qual decorre o acolhimento), os romances (namoros, desencontros amorosos, brigas, reconciliações, amores impossíveis, etc); a questão do acolhimento (abordada sobretudo pela telenovela infantil Chiquititas), relações de amizade (conflitos cotidianos, desentendimento com os colegas, amizades verdadeiras, etc), valores e princípios morais (ser amigo, ter educação e hábitos de estudos e ter união), a questão da

⁷⁹ Depoimento Escobar (Abrigo João Paulo II).

sexualidades (virgindade, doenças sexualmente transmissíveis, violência sexual).

Na **casa-lar adventista**, as matrizes são muito semelhantes àquelas que aparecem no Lar de São José. A maior diferença entre as duas instituições, é que as adolescentes da casa-lar dividem sua atenção entre as novelas nacionais e mexicanas e já, no Lar de São José, as telenovelas importadas são predominantes. As relações de amizade também aparecem com frequência (conflitos, situações cotidianas, disputas e amizades verdadeiras), a questão do acolhimento (em mais uma casa a telenovela *Chiquititas* é tomada como referência), valores e princípios morais (sobretudo aqueles ensinados pelos pais sociais, honestidade e uso da verdade), relações pais e filhos (preocupação e cuidados dos pais com os adolescentes, educação, coisas que aprendem com os pais: horários, regras e diferenças entre certo e errado), questão da sexualidade (gravidez na adolescência, virgindade e doenças sexualmente transmissíveis) e padrões comportamentais (comportamentos reprovados pela sociedade e pelos pais).

No Abrigo João Paulo II, é possível verificar que, embora a grande maioria assista a *Malhação*, há uma redução do número de programas assistidos e conseqüentemente a ampliação de gêneros consumidos (ficcionais, videocliques e programas esportivos). No entanto, a maioria das matrizes presentes nas outras duas instituições permanecem: relações de amizade, valores e princípios (não fazer o mal, não ter preconceito e ter o hábito de ir para a escola). Há porém um acréscimo relacionado à questão do consumo de bens materiais (ter dinheiro, ter boas roupas, boa escola e casa, etc). Com base no diálogo que estabeleci com Certeau, no capítulo teórico, posso compreender, a partir dos dados empíricos, que os adolescentes de fato constroem suas próprias narrativas, como se essas fossem uma *bricolagem* ou *patchwork* que vão sendo conformados a partir da relação do conteúdo midiático com o que vem das suas experiências pessoais. E essas pontes entre realidade e ficção são fundamentais no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de socialização. Quando falo em pontes eu me refiro ao fato dos jovens, na grande maioria dos casos, localizarem na ficção, elementos que assume algum significado para eles em seu cotidiano. Ao observar os discursos dos adolescentes, é possível perceber que eles conseguem estabelecer relações entre a realidade e a ficção, relações essas tanto de identificação, como de demarcação das alteridades.

O gênero ficcional, exatamente por se constituir enquanto fabulação (por contar histórias) não só conquista os adolescentes como, principalmente, os faz refletir sobre temas que ocupam maior centralidade em seu cotidiano. Por isso, as observações e memórias que os adolescentes fazem do conteúdo recaem sobre situações nas quais de alguma maneira

eles se vêem representados. Prova disso é que, a maioria dos adolescentes consegue localizar em seu cotidiano semelhanças e diferenças com as situações apresentadas pela ficção. O que posso perceber é que, como dialogava com Buonanno no ítem sobre mídia televisiva, ao trabalhar com essas matrizes socializadoras (relações pais e filhos, amizades, valores e princípios morais, hábitos, romances e sexualidade) o gênero ficcional está, na verdade, instalando e também tensionando um “substrato de crenças” cuja função é apresentar respostas aos dilemas da existência, ou pelos menos, suscitar reflexões, por parte dos adolescentes, de maneira a fazerem julgamentos éticos. Essa narrativa que se colocaria como um consenso social é também uma forma que a televisão encontra de tentar formar as novas gerações (a partir de pontos de vista heterogêneos) ou melhor, de proporcionara interiorização do “outro generalizado” como teorizava Mead.

E nesse ponto também penso que seria interessante retomar, agora com base no empírico, a discussão que Buonanno suscita em seu trabalho, a partir do “problema da realidade” abordada por Alfred Schutz em sua teoria fenomenológica. Os meus dados contrariam o pensamento de Schutz e vão ao encontro dos avanços que Buonanno propõe ao problema da realidade. De fato, pude perceber espaços de cruzamento, enfrentamento, sobretudo, e superposição entre o mundo cotidiano e o da ficção. O que significa dizer, que ao se apropriarem do conteúdo televisivo, fica a cargo de cada adolescente a tarefa de dar o tom de realidade ao mundo da imaginação. Ainda que algumas adolescentes insistam em dizer que aquilo que vêem é só uma telenovela e não a realidade, e portanto, tentem insistir na concepção de que este mundo simbólico só existe até o momento que estamos submersos nele, é fácil perceber como esse mundo imaginário, declaradamente ou não, atravessa e inclusive modifica a vida de todos os adolescentes pesquisados. E, nesse ponto, está aberto o caminho para a socialização. Os adolescentes de fato conseguem estabelecer diferenças e semelhanças entre ficção e realidade, apontando, a partir das suas experiências, elementos mais marcantes nessa comparação. No entanto, transferem elementos desse mundo da imaginação para as suas vidas e os seus relatos mostram isso, são conformados por essa mescla entre experiências pessoais e midiáticas.

Embora o estabelecimento de diferenças entre “aprender com a escola” e “aprender com a televisão” tenha sido uma tarefa complicada para todos os adolescentes que participaram da pesquisa, já que na maioria dos casos a resposta para essa pergunta parecia sempre muito óbvia: na escola, aprende-se português, matemática e com a televisão, coisas mais cotidianas. No entanto, a partir de um maior esforço por parte de alguns foi possível capturar especificidades importantes. É o caso, por exemplo, do depoimento de Capitu (Lar de

São José), no qual encontrei características da aprendizagem midiática que eu não havia previsto no capítulo teórico. A adolescente faz referência à separação espaço-tempo e ao desencaixe, ambos processos teorizados por Giddens. O interessante é como, indiretamente, ela tem essa percepção e, ao mesmo tempo, a relaciona à questão da aprendizagem televisiva. Quando ela diz que, na escola, tem uma pessoa na sua frente lhe ensinando (presente no tempo e no espaço), ela está falando de uma forma de interação muito antiga e conhecida na sociedade, anterior ao desencaixe espaço-temporal. Por outro lado, ela também reconhece que, na televisão, “trata-se só de uma imagem deles” (pessoas que ensinam), os quais lhe dizem o que deve ser feito. Ou seja, as pessoas que ensinam no espaço midiático estão “localmente distantes de qualquer interação face a face”, ou seja, deixam de estar “ancoradas no local”, para se colocarem em extensões indefinidas de tempo e espaço.

Outro ponto apontado pelas adolescentes, desenvolvido previamente no capítulo teórico, refere-se ao conteúdo dessas aprendizagens. À televisão cabe os ensinamentos de “coisas cotidianas”, já contempladas no momento em que falei das matrizes socializadoras (relações pais e filhos, namoros, amizades, más companhias, sexualidade, etc). Na casa-lar adventista, aparecem no depoimento das adolescentes, outras especificidades que considero fundamentais para pensar as aprendizagens televisivas. Falam sobretudo do ritmo das aprendizagens midiáticas que, segundo elas, é mais difícil de ser acompanhado se for comparado ao da aprendizagem escolar. Nesse sentido, talvez essa aprendizagem não seja tão fácil quanto eu havia imaginado, já que o tempo e a velocidade das informações acaba por dificultar a memorização e a rememoração do que foi aprendido.

Se por um lado, na escola, há uma cobrança formalizada de uma demonstração do conteúdo aprendido, por outro, a escrita auxilia no processo de revisão dos conteúdos. Já na televisão, os conteúdos ou cenas dificilmente serão retomados, é tudo mais instantâneo e efêmero. O que me parece curioso é que essa dificuldade para com o tempo das aprendizagens televisivas vai de encontro as duas principais características da cultura juvenil: ancoração no tempo presente e metabolismo acelerado. Se o ritmo das aprendizagens televisivas é mais dinâmico, muito, na opinião das adolescentes, se deve ao tempo próprio do *bios midiático*, o qual, embora se baseie no tempo cotidiano, por vezes difere desse. No seu cotidiano, as adolescentes percebem que “tudo tem um momento certo para acontecer, diferente da TV, onde tudo é muito precoce e simultâneo, o que acaba por prejudicar o aprofundamento dos temas abordados. Eis que as adolescentes não deslegitimam a TV enquanto instância que se ocupa das temáticas cotidianas que lhes interessam (conflitos e temáticas próprios da adolescência), no entanto observam que a TV o faz de maneira superficial. Inclusive, no

depoimento de Sofia, essas questões ficam ainda mais claras. A adolescente inclusive tenta buscar explicações para essa superficialidade das aprendizagens midiáticas, quando, ao demonstrar sua competência para com o gênero ficcional, diz que no espaço televisivo não há muito tempo para falar sobre as temáticas, já que os profissionais querem na verdade cumprir com o seu trabalho principal que é “chamar a atenção do público” e talvez não educar.

No entanto, a grande maioria dos adolescentes observa que é possível aprender com a televisão: aprende-se coisas positivas e negativas. Inclusive há quem se arrisque, como é o caso de Capitu, a dizer que aprende mais coisas com a televisão do que com a escola. O que é de fato importante nos processos de apropriação/ aprendizagem é que as cenas trazidas pela ficção encontram significados nas rotinas dos adolescentes. Por isso, Martín-Barbero toma o consumo ou apropriação como a consciência do possível para cada vida, ou seja daquilo que é alcançável ou inatingível. Ao estabelecer relações possíveis entre o real e a ficção, mesmo que tentem por vezes negá-la, o consumo passa a ser observado como espaço de identificação e de diferenciação social, como também de expressão dos desejos (quando tomam as situações e personagens da ficção como modelos de inspiração de conduta ou beleza). E como para os adolescentes esse consumo mais do que nunca não está restrito à posse dos objetos, é de fato interessante perceber como preferem se apropriar e, portanto, aprender com os princípios e valores e com as relações sociais que na interação com a televisão são experimentadas.

Ao localizar essas matrizes, na verdade, estou pontuando, dentre todas as coisas apresentadas pelo fluxo televisivo, aquilo que realmente se destaca, ou permanece como base para apropriações e aprendizagens. Estabelecidos os pontos sobressalentes no fluxo, é preciso compreender que nesse processo de socialização das novas gerações, a televisão não opera sozinha, pelo contrário, na maioria das vezes, ajuda a reforçar ou legitimar questões colocadas pelas instituições formais (instituição de acolhimento, escola, família). A televisão, especialmente pelas características do gênero ficcional, suscita um julgamento ético por parte dos adolescentes, que ganhará força e será tensionado a partir das interações que estabelecem com os agentes socializadores tradicionais. Um exemplo dessa relação importante e necessária entre mídia e agentes socializadores tradicionais na socialização dos adolescentes, pode ser observado na Casa-La adventista. Nesse espaço familiar, as adolescentes se posicionam mais criticamente em relação as morais apresentadas pela televisão. Isso porque, tudo indica que a família social está mais focada na formação ou educação dos adolescentes. As adolescentes passam a ter uma religião, estudam em escola particular e, em função do rigor da escola, passam boa parte do seu tempo envolvidas com tarefas escolares. A educação assume uma centralidade na casa-lar e isso fica muito claro, quando observo que a regulação

da assistência televisiva passa necessariamente pelo bom desempenho escolar. Ou seja, com isso quero dizer que há uma base mais sólida de valores e princípios que os adolescentes fazem uso para se apropriarem dos conteúdos midiáticos. A questão da honestidade e da busca pela verdade, trabalhada pelos pais sociais, aparece com maior frequência nos discursos que construídos pelas adolescentes a partir dos exemplos apresentados pela TV. E é exatamente em função dessa base interiorizada a partir da vivência com a família social que os adolescentes se mostram com maior competência para fazer o reconhecimento das moralidades midiáticas e familiares, bem como das contradições entre essas. Quando em contradição, os adolescentes fazem seu julgamento ético a partir de orientações que nem sempre os adolescentes das outras instituições têm à sua disposição.

Nesse sentido, a televisão também não age sozinha no processo de construção ou reconfiguração identitária, na verdade, o meio legítima, reforça ou tensiona referenciais postos pelas instituições formais. Há sobretudo em função do acolhimento, referenciais de identificação, tanto formais quanto midiáticos, que aparecem com maior frequência nas três instituições. Inclusive, a grande maioria dos adolescentes se reconhece a partir da ausência de referenciais formais. Ou seja, se vêem como sujeitos que não possuem a orientação familiar, que vêm de uma trajetória de perdas (de papéis sociais, de objetos e pertences que constituem a sua biografia pessoal) que moram em uma instituição e não em uma casa⁸⁰, que perdem em parte sua individualidade em função da convivência em grupo, etc). Quanto aos referenciais midiáticos, cada grupo de adolescentes possui especificidades. Na Casa-Lar, a partir do contato com a televisão, os adolescentes se reconhecem, ainda que provisoriamente, como sujeitos que possuem amizades sinceras, com pais sociais que lhes ensinam sobre valores e princípios e, portanto se empenham na sua formação, possuem hábitos e rotinas organizadas como os personagens da ficção, não são consumistas ou fanáticas por roupas e dinheiro como as “patricinhas” da *Malhação* e do *Rebelde* e, sobretudo, se reconhecem enquanto jovens que integram uma família e não uma instituição no seu sentido mais formal. Já no Abrigo João PauloII, o reconhecimento passa basicamente pelos hábitos e valores. Assim como os adolescentes da *Malhação*, eles frequentam a escola, procuram fazer o bem para os outros, não possuem tantos amigos e procuram não ser preconceituosos.

O que é importante observar é que alguns desses referenciais têm mais tempo para serem “amalgamados”, como pontuava Martín-Barbero, e de fato poderão estar reconfigurando identidades. Isso pode ser percebido na relação de identificação, já

⁸⁰ Com exceção dos adolescentes da casa-lar adventista.

mencionada anteriormente, que as adolescentes tanto do Lar de São José quanto da Casa-lar estabelecem com as personagens das Chiquititas, as quais até hoje representam um modelo de conduta e de princípios a serem seguidos. Do contrário, a tendência é que esses referentes de identificação permaneçam sobre esse mesmo *status* e não tenham tempo para serem de fato interiorizados pelos adolescentes e venham a reconfigurar a identidade desses. Logo, os dados empíricos me permitem pensar que, no caso desses adolescentes, como lembrava Castañeda, estejam se constituindo “trajetórias identitárias” ou “identidades de temporalidades menos largas”, como pontuava Martín-Barbero, já que estão ancoradas, em grande parte, em referenciais “flutuantes e dinâmicos” que advêm da televisão.

E isso pode ser percebido nas mudanças constantes na grade de consumo televisivo dos grupos. Isso mostra como eles não se prendem por muito tempo aos mesmos programas e conseqüentemente aos referenciais que esses oferecem. Então, de fato, é bem provável a partir dos dados que disponho, a partir de um tempo delimitado de pesquisa, que grande parte desses referenciais estejam suscitando mais um processo de sucessivas identificações, que são renovadas em espaços curtos de tempo, do que reconfigurações identitárias. Em alguns casos (Bentinho e Sofia) essas dinâmicas de identificação até denotam ou se encaminham mais para a reconfiguração identitária. A partir da reconfiguração do *habitus* familiar e de um discernimento mais claro das regras e padrões sociais que aparece em seus discursos, é possível observar uma interiorização de fato dos princípios e valores institucionais, de maneira que estão mais competentes para fazer julgamentos éticos quando em contato com as moralidades apresentadas pela mídia. Sofia, inclusive, é a que mais se destaca nesse sentido. A adolescente de fato adotou a família social e os princípios dessa rompendo, em grande medida, com os esquemas de ação incorporados na infância no convívio com a sua família biológica. No entanto, esses casos me parecem se configurar mais enquanto exceções. Claro que fatores como o amadurecimento pessoal do adolescente, a ampliação do tempo de acolhimento a entrada para o mercado de trabalho e as interações com outros agentes socializadores ajudam a amalgamar esses referenciais.

Mas o que me interessa nesse momento é voltar, sobretudo, no pensamento tanto de Dubar, quando do próprio Mead e de Bourdieu, quando esses autores vão pensar a identidade como o produto de toda e qualquer socialização. Bem, é possível pensar que se não estão se conformando identidades no sentido “mais tradicional” do conceito, mas sim identificações, qual o sentido de fato dessa socialização mediatizada? A mediatização reconfigura o processo de socialização, já que a televisão opera a partir de especificidades próprias do meio e, portanto, faz uso de recursos diferente daqueles que dispõem as instâncias formais. E nesse

sentido, a televisão vai buscar no cotidiano dos adolescentes elementos ou matrizes facilmente reconhecidas por esses. Ao fazer isso, passa a familiarizá-los com a realidade social, suas regras, suas moralidades, seus padrões e suas formas de interação, de maneira que não só se reconhecem a si mesmos nesse contato com a televisão, como também compreendem o lugar que ocupam na sociedade. Interessante é que a televisão não só faz uso da identificação, como também produz tantas outras, que podem vir a conformar a identidade. Não faltam referenciais para esse processo, pelo contrário, há muitos desses que só precisam de tempo, para não simplesmente atuar na mudança de comportamentos e do modo de pensar dos adolescentes, isso a televisão já faz. É preciso tempo para que essas identificações sejam incorporadas à biografia desses adolescentes, de modo que esses possam ter o distanciamento necessário para se verem de uma outra maneira diante das situações concretas da vida social.

Contudo, se por um lado a televisão produz sucessivas identificações ancoradas em referenciais mais instantâneos ou efêmeros, por outro, esse meio de comunicação ajuda os agentes socializadores formais (instituição de acolhimento, escola e os grupos de relações e amizades) no processo de reafirmação de traços estigmatizados desses adolescentes. Embora tentem demonstrar indiferença em relação às alteridades que estabelecem entre o seu cotidiano e as situações e os personagens apresentados pela TV, eles estão também reconhecendo a sua condição de adolescente que vive em instituição de acolhimento, que não têm acesso as mesmas estruturas, que não possuem a mesma liberdade e acesso a outros produtos culturais. Nessa relação, eles fazem o reconhecimento da “sua marca social”, nos termos de Goffman, especialmente quando percebem que os “personagens da ficção” possuem parte das coisas que eles, mesmo subjetivamente, gostariam de ter. Nesse sentido, a televisão reforça uma trajetória identitária que vai sendo configurada a partir da “falta” ou daquilo que eles não têm, especialmente os cuidados e orientações familiares. E nesse ponto, os referenciais que os adolescentes encontram na televisão, não são tão móveis quanto se poderia imaginar. Já que nas interações com esse meio de comunicação, os adolescentes estão também reelaborando ou lidando com marcas e perdas difíceis de serem superadas. Isso significa que de fato as situações apresentadas pela televisão podem contribuir no sentido desses adolescentes encontrarem alternativas ou formas de transpor a sua situação social, reconfigurando de alguma maneira o *habitus* conformado no âmbito familiar. No entanto, há marcas estigmatizadas constitutivas desse *habitus*, que não possuem tanta mobilidade, pelo contrário, persistem ao longo da trajetória do indivíduo.

5. CONCLUSÃO

As processualidades da pesquisa exigiram um sério cuidado e comprometimento com a realidade e, sobretudo, me colocaram em uma situação de constantes escolhas, que talvez nem sempre foram as mais brilhantes ou acertadas, mas que procuraram sempre atender ao que o objeto solicitava. No caso da minha pesquisa, em função do meu objeto, essas escolhas nem sempre foram fáceis, pois estive sempre tentando trabalhar com uma realidade e com grupos que são tão “escorregadios” e que, a todo momento, me passavam a sensação de que já não tinha controle do processo. Essa foi a primeira e mais significativa desconstrução que enfrentei. O meu objeto é de fato tão contraditório como cada um dos adolescentes pesquisados. A tentativa errada de “aprisioná-lo” (no sentido de poder controlar suas processualidades), me fez perceber que a pesquisa tem o seu tempo e, sobretudo, o tempo dos sujeitos e das realidades pesquisadas difere por vezes, do tempo do pesquisador.

Ainda que eu já tenha sido adolescente um dia, as referências não são mais as mesmas e o que servia para mim antes, de forma alguma serve para essa geração. Isso significa que a cada visita minha aos adolescentes foi sempre uma grande surpresa, por maior conhecimento que eu pudesse pensar ter da realidade deles. Por vezes, quando eu imaginava que uma dinâmica seria perfeita, os resultados não eram tão satisfatórios e, por outro lado, quando eu

pensava que não despertaria o interesse deles, os dados proliferavam com muita facilidade. O que eu quero dizer com isso, é que as escolhas nesse processo foram sempre cruciais. Por que essa casa e não a outra? Por que esse grupo e não o outro? Por que esse autor? Por que esse método? E lá pelas tantas quando as dúvidas parecem diminuir, vem um colega e diz: “Por que só trabalhar com as meninas?” E assim novamente se reinicia um ciclo de dúvidas e escolhas.

Após uma maior reflexão sobre a realidade institucional com a qual havia me deparado no Lar Dom Bosco, comecei a me debruçar sobre a construção do meu objeto de pesquisa. Ao buscar referências bibliográficas para trabalhar a questão da socialização, o primeiro artigo que encontrei, pertinente ao primeiro desenho do problema de pesquisa, foi o da professora de Educação da USP, Maria da Graça Jacintho Setton. A partir do contato, com esse trabalho e especialmente com a professora cheguei em autores como Claude Dubar, Bernard Lahire e, sobretudo, Berger e Luckmann. Nos primeiros movimentos teóricos que fiz procurando tensionar as observações que já começava a fazer da rotina dos adolescentes, ancorei-me na perspectiva sociológica de socialização desenvolvida por Peter Berger e Thomas Luckmann. Mesmo com os tensionamentos que consegui fazer durante a pesquisa exploratória, especialmente, pelo fato de perceber que já na infância os referenciais não são homogêneos e que, portanto, a TV já tem um papel importante na fase que os autores denominaram de “Socialização Primária”, eu não consegui me desvincular do “etapismo” dos autores. Ou seja, mesmo tendo percebido que a adolescência é uma “fase de transição”, permaneci ainda que indiretamente traçando limites e barreiras entre a infância e a vida adulta, o que implicava em não pensar na importância de fatores sociais, econômicos, culturais e psicológicos nesse processo.

Contudo, mesmo tendo naquele momento escolhido Berger e Luckmann como referencial teórico, eu tinha pistas em George Mead que apontavam para uma socialização que se processa, sobretudo, em função dos processos de interação. Ao me debruçar sobre a teoria interacionista de Mead, logo, percebi que ali não tinha só pistas, mas questões-chaves para pensar uma socialização midiaticizada. Claro que com isso não quero dizer que Berger e Luckmann deixaram de ser pertinentes às demandas do objeto de pesquisa, pelo contrário, penso que todos os autores que teorizaram sobre socialização, em campos mais diversos (sociologia, psicologia, educação, antropologia, etc) me fornecem bases para de alguma forma repensar o processo da socialização hoje. Nesse ponto, ao percorrer diversas autores das mais diferentes áreas (Jean Piaget, Talcott Parsons, Robert Merton, Max Weber, George Herbert Mead e Berger e Luckmann), optei, com o olhar voltado para o problema de pesquisa, por

trabalhar com Mead, (questão interacional) e Berger e Luckmann (na perspectiva de uma construção social da realidade) e Émile Durkheim (educação – aprendizagens).

Com base em Silverstone, trabalhei com a perspectiva de que a televisão socializava tanto enquanto **meio**, como enquanto **objeto**. Embora, em um primeiro momento, isso me parecesse instigante, não dava conta, ou melhor, não deixava claro uma questão muito simples: a socialização midiaticizada se processa a partir do contato dos adolescentes com a televisão e também a partir dos diálogos que esses adolescentes estabelecem entre eles e também com outros agentes socializadores a partir da televisão. E aqui sim, percebi o papel da teoria de George Mead e o porquê dela estar mais próxima do campo da comunicação, se comparada às demais perspectivas que havia tratado na pesquisa exploratória. Bem, mas se isto está dado e não é difícil perceber, foi preciso atentar para o que de fato acontece nessas interações e quais elementos presentes nelas de fato socializam os adolescentes. Esse era o argumento mais forte, para começar a pensar esse processo a partir da midiaticização, ou melhor, o midiático é que deveria ser tratado como eixo central e articulador dos demais processos (socialização, mediações, aprendizagens e apropriações). Mas, se o conceito de socialização oferece muitas possibilidades de tensionamento, o de midiaticização não é muito diferente e talvez ainda implique maior esforço teórico por estar em processo de construção. São muitas angulações possíveis e dentre essas possibilidades, tive de escolher o enfoque que melhor atendia a minha pesquisa.

Para pensar uma socialização midiaticizada, me parece importante exatamente delinear as transformações que a mídia, em especial a televisão, opera nas dinâmicas das instituições tradicionais. Ou seja, como ela ao transitar com facilidade pelos diversos campos sociais, passa a mediar a relação entre essas instâncias, ocupando, por vezes, papéis antes exclusivos das instituições formais. Quando o menino Sérgio se deparou, aos seus 12 anos, com um verdadeiro “microcosmo da sociedade brasileira no século XIX”, o Ateneu, o mundo para o qual o seu pai lhe encorajava descobrir era outro bem diferente do que os adolescentes que vivem em instituições de acolhimento experimentam a partir do século XX. Isso porque, a socialização naquele momento era um processo do qual de fato se ocupavam as instituições for mais, especialmente o internato, ou o “grande colégio da época”, para os quais os pais tinham o hábito de encaminhar os filhos para que esses tivessem uma boa formação. Se já no século XIX, Sérgio tinha no Ateneu um “mundo” de possibilidades a descobrir, na contemporaneidade, as instituições de acolhimento, em função dos processos de midiaticização, ampliam a diversidade desse espaço enormemente. Não trata-se mais de processos homogêneos de socialização, já que a presença da televisão, como “eixo articulador dessas

rotinas institucionais, coloca os adolescentes diante de uma “pluralidade de esquemas de socialização”.

As perdas sentidas por Sérgio na transição vida institucional-vida familiar foram sentidas da mesma forma pelos adolescentes pesquisados, que também chegam “virgem para as sensações da nova fase”: No entanto, para Sérgio o que se configurava enquanto “aconchego placentário da dieta caseira”, para os adolescentes o distanciamento do lar familiar, em grande parte dos casos, é a única saída possível para que outras instituições socializadoras possam se empenhar no suprimento das deficiências e fragilidades deixadas pela instituição familiar. Além do mais, Sérgio teve tempo para tentar romper com o cotidiano familiar e com os seus pertences que, até o momento de ir para o internato, eram referências importantes para a sua biografia. “Amarguei por antecipação o adeus às minhas primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! Os meus queridos pelotões de chumbo”. Como fora para Sérgio, para todos os adolescentes pesquisado a transição cotidiano família-cotidiano institucional vai aos poucos lhes exigindo uma “conquista audaciosa do desconhecido”, ou se poderia dizer do outro, nos termos interacionais meadianos.

A transição cotidiano familiar-cotidiano institucional de fato reconfigura as dinâmicas de assistência televisiva desses adolescentes. Em decorrência da desestrutura familiar e de outros fatores que advêm dessa ausência de regras e rotinas, os adolescentes são encaminhados para uma instituição de acolhimento, porque espera-se que nesse espaço seja possível dar início a um outro processo de socialização, o qual de alguma maneira tentará suprir as lacunas e instabilidades deixadas pela família. Da socialização processada no espaço institucional dependerá as perspectivas futuras, o retorno para a família ou a construção de novas trajetórias distante dessa instância socializadora por parte dos adolescentes. A noção de mundo social, das regras, padrões, princípios e valores aprendidos na instituição será a que provavelmente orientará as próximas fases do desenvolvimento desses adolescentes, e também a reconfiguração da sua identidade.

Mesmo reconhecendo que o processo de “desinstitucionalização” está presente na sociedade desde a Modernidade e, na contemporaneidade, suas marcas podem ser verificadas na trajetória de qualquer adolescente, com maior ou menor intensidade, em função de uma nova organização familiar não mais necessariamente mononuclear, a minha pesquisa tentou mostrar que em se tratando de instituições de acolhimento, este processo estará mais acentuado. Isso porque, os adolescentes não só deixam de conviver diariamente com seus familiares, mas também passam a ter a sua liberdade regulada. E ao regular as saídas dos adolescentes, de alguma maneira, as instituições diminuem a circulação desses por outros

espaços de socialização e conseqüentemente ampliam o espaço de atuação da televisão. De maneira que por mais que a tendência institucional seja o fechamento ou a homogeneização do programa de socialização, em função da midiaticização os esquemas de disposições que os adolescentes passam a incorporar são heterogêneos. Heterogeneidade no sentido que eles estarão tendo acesso a outros “mundos possíveis”, nos termos de Berger e Luckmann para além do mundo institucional com o qual convivem diariamente.

A trajetória de todos os adolescentes sempre esteve atravessada pelo televisivo. Se na família esse meio de comunicação era tido como uma forma de manter os adolescentes dentro de casa, na instituição, esse meio de comunicação, passa a ser tomado como “eixo articulador” das rotinas dos adolescentes. Por se constituir enquanto uma “nova ambiência” ou “bios midiático” a televisão tanto toma como base matrizes culturais presentes no cotidiano dos adolescentes, quanto transforma as dinâmicas institucionais. Ao fazer isso, a socialização midiaticizada operada pela televisão dá conta de uma outra forma de aprendizagem que privilegia a oralidade tão presente nas culturas juvenis.

No espaço institucional estão portanto se processando, direta ou indiretamente, de maneira simultânea, processos de socialização formais (operados por agentes socializadores formais – instituição de acolhimento, grupos de relações e amizades, escola e trabalho) e midiático (televisão). E nesse sentido, em função sobretudo do papel exercido pela televisão na formação e orientação desses adolescentes faz com que se verifique mais concretamente uma nova configuração, como observava Elias, onde mídia e agentes socializadores formais coexistem em relação tanto complementariedade quanto de ruptura. Ambas as instâncias estarão se ocupando de familiarizar esses adolescentes com as regras e padrões sociais. Estarão convivendo nesse espaço moralidades próprias do ambiente institucional, bem como aquelas que a televisão trata de instalar. A verdade é que a socialização midiaticizada implica em uma nova forma de presença dos sujeitos no mundo, transforma a maneira desses se relacionarem com o “outro”, sua forma de aprendizagem e sua noção do que é ou não aceito pela sociedade.

Especialmente no que se refere à orientação sobre valores e princípios morais, grande parte das apropriações que os adolescentes fazem, a partir do conteúdo televisivo estão relacionadas ao “ethos midiaticizado”. Por vezes a televisão legitima as moralidades com as quais os adolescentes passam a conviver no âmbito institucional, e em algumas situações acaba por tensionar os valores e princípios já interiorizados pelos adolescentes. Quando em relação com o “outro midiático”, os adolescentes tanto encontram alteridades, geralmente associadas a bens materiais ou a padrões físicos e estéticos, como também apontam

semelhanças entre a sua realidade e a ficção, se detendo mais especificamente nesse caso nas questões associadas aos hábitos, rotinas, valores e princípios. Então, como não só da moral mercadológica vive a televisão, o *ethos midiaticizado*, sobre o qual Sodré dedica parte da sua teoria, é conformado na confluência de valores, princípios e costumes tanto advindos das instituições formais (sobretudo da instituição de acolhimento) quanto das midiáticas (televisão). E como são capazes de reconhecer essas moralidades e as julgar a partir de suas experiências pessoais e institucionais, os adolescentes estão de fato fazendo reconhecimento das dinâmicas sociais (padrões e regras) bem como, reconhecendo sua condição sócio-cultural e conseqüentemente os papéis sociais que poderão vir a exercer quando deixarem a instituição de acolhimento.

Por mais que essas instituições tenham tendência ao fechamento, nos termos de Goffman, ou regulação do contato dos adolescentes com o meio externo à instituição, a socialização desses jovens não será homogênea como se poderia inicialmente imaginar. Embora, nesse contexto socializador a família não esteja presente e a circulação por outros espaços de socialização e o acesso a outros bens culturais seja mais restrito, a presença da televisão confere uma heterogeneidade de referenciais de identificação. O que não quer dizer que a televisão assuma a centralidade do processo de formação das novas gerações a ponto de se tornar um agente socializador autônomo. A própria discussão sobre uma nova ambiência midiática desconstrói essa idéia, já que a concretude do “quarto bios” é totalmente dependente da realidade cotidiana e, portanto, das dinâmicas institucionais.

Esclarecedor nesse ponto, o filme de Hal Ashby *Muito Além do Jardim*, no qual o jardineiro Chance Garden (protagonizado por Peter Sellers), embora estivesse diariamente em contato com as aprendizagens televisivas, não era socializado, no sentido de poder estabelecer interações com outros atores sociais a partir do conteúdo que lhe era fornecido pela televisão. Chance só conhecia do mundo aquilo que a TV lhe mostrava, de maneira que quando se vê diante do mundo real, ele desconhece os princípios, as regras, os padrões que conformam a sociedade. Ele não sabe como agir em sociedade, desconhece o seu lugar nesse todo social e, portanto, não conseguiu referenciais sociais suficientes para conformar sua identidade. Têm apenas aquelas referências que encontra na televisão e delas se torna tão dependente, que só se sente seguro quando consegue se certificar que o lugar para onde ele vai não perderá o contato com esse meio de comunicação. A televisão, portanto, não opera sozinha independente dos demais atores e instituições sociais. Tanto que os julgamentos éticos, suscitados direta ou indiretamente pela televisão, são alimentados e potencializados em grande medida pelas interações que os adolescentes estabelecem com os seus grupos de

relações e amizades, bem como com os profissionais da instituição, ou ainda na casa-lar, com os pais-sociais.

A TV exerce o seu potencial socializador a partir do uso de uma forma muito particular de conduzir as orientações morais que, direta ou indiretamente, faz circular ou são construídas na “ambiência midiática”. Convida os adolescentes a suprirem seus desejos de descobertas, ampliando a possibilidade de contato com uma diversidade de “mundos sociais possíveis”, para além do mundo institucional. Por se alimentar das tensões e dramas cotidianos, a televisão, por meio sobretudo do gênero ficcional, se utiliza de matrizes culturais que já estavam, como já teorizava Mead na década de 30, previamente instaladas na consciência desses adolescentes.

A televisão oferece elementos para uma cultura juvenil muito particular a qual dá conta de uma “plasticidade neuronal” e de uma “elasticidade cultural” que como sugere Jesús Martín-Barbero, embora denote a idéia de algo totalmente disforme e difícil de compreender e de capturar, está sinalizando uma “abertura a formas muito diversas e camaleônicas” desses adolescentes se ajustarem aos mais diferentes contextos. Eles vivem o hoje e suas identificações ou trajetórias identitárias seguem também essa lógica: são compostas por “temporalidades menos longas” e talvez de fato “precárias” pois vagam em meio a muitas possibilidades de referenciais e de ancoramento. E a emergência dessa cultura, apontada por Margaret Mead já na década de 60, representa uma ruptura geracional nunca antes vista, pois é “planetária y universal”, o que significa que os jovens em todos os cantos do mundo compartilham uma experiência que nenhuma outra geração teve ou virá a ter jamais. E essa cultura juvenil se por um lado é marcada pelo descomprometimento, por outro, é lapidada por uma solidariedade entre os grupos. E no caso da minha pesquisa, esse embate entre uma cultura juvenil com essas características e uma cultura institucional marcada por regras e horários se reflete na dificuldade dos adolescentes articularem as regras e rotinas institucionais.

A socialização midiaticizada passa primeiramente pelo acesso dos adolescentes ao fluxo televisivo. Esse fluxo é, ainda que indiretamente, determinado, no espaço da recepção primeiramente pela mediação institucional. Isso porque, a instituição ao regular as regras e as rotinas que estruturam o cotidiano dos adolescentes, especialmente as dimensões de espaço, tempo, atores e ações, está conseqüentemente estendendo esse controle às dinâmicas de assistência televisiva. E ao fazer isso, delimita o tempo livre dos adolescentes e, portanto, os horários dedicados à televisão, o que diminui sensivelmente as possibilidades de consumo dos grupos. Em função dessas condições postas pela instituição, o fluxo passa pelo seu primeiro

recorte no espaço da recepção. A segunda delimitação é feita pelo próprio grupo, a partir das possibilidades postas previamente pela instituição. Como o tempo de assistência é reduzido, por conta das tarefas escolares e domésticas e também pelos compromissos que os adolescentes devem cumprir em outros espaços de socialização, o grupo tem de negociar uma espécie de “gosto médio”, ou seja aqueles programas que a maioria gosta de assistir, por meio de um *zapping* curiosamente organizado. Então, diante da possibilidade de trocas constantes de canal, da velocidade e fluidez de imagens, o grupo estabelece previamente os programas que estarão lhes socializando, já que de fato, a socialização não se dá somente a partir dos programas preferidos pelos adolescentes, mas também por aqueles que estão acostumados a assistir. Prova disso, é que na Casa-Lar Adventista, as adolescentes mesmo não tendo a telenovela *Páginas da Vida* como seu programa preferido, ela aparece como exemplo em vários momentos nas falas das adolescentes.

Então, posso dizer que até certo ponto, o grupo tem um certo controle sobre a socialização televisiva. Até mesmo porque, será em função da mediação dos grupos de relações e amizades que os adolescentes estarão fazendo circular e ser ressignificados os julgamentos éticos suscitados pela televisão. O próprio *habitus* televisivo familiar responsável pelas competências dos adolescentes para com o gênero ficcional também participa desse processo de escolha dos programas, especialmente, quando os jovens declaradamente demonstram não ter afinidade com programas noticiosos, por exemplo. E se no espaço da recepção, as mediações acabam tendo um papel crucial na delimitação do fluxo, na produção também há elementos e processualidades que se ocupam desse recorte. As gramáticas televisivas (enquadramento, uso do primeiro plano, edições...) e a grade de programação previamente estabelecida pelas emissoras televisivas também acabam por limitar o universo de possibilidades dos adolescentes.

O que eu dizer com isso, é que tanto o fluxo televisivo, como conseqüentemente a socialização que esse se ocupa resultam da articulação ou sintonia entre produção e recepção. Nesse sentido o gênero ficcional por apresentar especificidades que atendem às demandas dos adolescentes, ou seja, por atuar exatamente enquanto mediação entre a lógica do sistema de produção e as lógicas dos usos, se configura como estratégia de comunicabilidade e interação. O gênero ficcional, como propunha Martín-Barbeiro, deixa sua marcas nos textos, de maneira que podem ser facilmente reconhecidos pelos adolescentes. Ao fazer uso da oralidade, muito presente nas culturas populares e juvenis e por trabalhar com matrizes culturais que estão localizadas no cotidiano dos adolescentes, o gênero ficcional captura atenção dos adolescentes e os familiariza com as dinâmicas sociais. É por trabalhar com as emoções, com o lúdico e

com os processos de identificação, projeção e inspiração, que a ficção estimula os adolescentes a estabelecerem pontes entre a sua realidade e aquelas situações apresentadas pela televisão.

Para capturar as dimensões apresentadas até então, investi em uma estratégia multimetodológica, a fim de dar conta da multidimensionalidade do objeto de pesquisa e, portanto, de atender a todas as suas especificidades e particularidades, como também de poder me valer da criatividade para facilitar e estimular o diálogo com os adolescentes. Os jogos, salvo algumas exceções, me proporcionaram resultados surpreendentes, especialmente no caso em que a dinâmica foi filmada. O lúdico faz da pesquisa uma atividade prazerosa para os adolescentes, pois retira o peso da formalidade e as informações vão sendo expostas com maior facilidade e o tempo passa sem que eles se dêem conta. Claro, que o sucesso de cada dinâmica está associado ao cuidado em atender às especificidades de cada grupo. Por isso para cada casa, tive de fazer adaptações e, no caso dos meninos o segundo jogo, embora abordasse as mesmas questões, foi diferente do que foi aplicado no Lar de São José e na Casa-Lar Adventista. O importante dessas dinâmicas é que elas preparam o cenário para as entrevistas individuais. Ou seja, depois de um total de cinco dinâmicas (soma das pesquisas exploratória e sistemática) os adolescentes se sentem à vontade para falarem de suas vidas sem o apoio do grupo. Confiam mais no pesquisador e, portanto, não mais se sentem intimidados para falarem de experiências passadas. Durante os jogos, os adolescentes testam o nível de cumplicidade que podem estabelecer com o pesquisador, bem como fortalecem a idéia de que a pesquisa é uma troca de experiências.

A televisão, portanto, se legitima enquanto agente socializador por oferecer elementos (sobretudo moralidades – já vigentes na sociedade ou instaladas pela própria ambiência midiática) aos adolescentes para que eles possam interiorizar “reflexivamente” um guia de conduta social ou o “outro generalizado”, na terminologia meadiana. Por vivenciarem, ainda que subjetivamente, as situações postas pela ficção, ou seja por se colocarem descompromissadamente no lugar do outro, estão experimentando os padrões interacionais vigentes e se familiarizando com as regras sociais. E ao fazer isso, na verdade estão participando de sucessivos processos de identificação, os quais não têm tempo suficiente para compor bases sólidas para a construção de uma identidade, já que de fato são efêmeros e dinâmicos como o próprio fluxo televisivo. No entanto, a relação com a televisão também acaba por reforçar e até mesmo tensionar, sobretudo quando os adolescentes percebem alteridades entre o seu cotidiano e aquele vivenciado pelos personagens da ficção, traços de uma identidade estigmatizada, os quais conformam o *habitus* constituído no espaço familiar.

Esse estigma que se conforma sobre a “falta”, ou a partir daquilo que os adolescentes gostariam de ter, embora tentem expressar indiferença e tranquilidade em relação as diferenças postas pelo outro ficcional, foi sendo conformado em função das sucessivas perdas que os adolescentes foram acumulando ao longo da sua trajetória e, portanto, teve tempo para se sedimentar e conseqüentemente passar a orientar a conduta e as práticas desses adolescentes. Além disso, o próprio acolhimento ou o fato de ser um adolescente que não mora na casa da família, mas sim em uma casa ou instituição de acolhimento acaba inevitavelmente por reforçar essa marca social. E aqui mais uma vez retomo a importância do outro no processo de constituição da identidade. Por mais que não reconheçam esse estigma ou que não se sintam diferente por isso, os outros se encarregam de reforçá-lo. E quando digo outro, faço referência tanto aos grupos de relações e amizades como também aos personagens da ficção que são, na verdade, os representantes dos adolescentes no âmbito ficcional.

Após um longo percurso marcado por visitas sistemáticas às instituições de acolhimento, pelo estabelecimento da confiança dos adolescentes, por leituras e tensionamentos entre teórico e empírico, em parte, concluo um trabalho sobre uma temática que permanecerá suscitando muitas inquietações no campo da comunicação. Em parte, porque reconheço a minha pesquisa como motivadora de novas experimentações e tentativas de desvelar o “mundo” das instituições de acolhimento e, sobretudo, do papel socializador da televisão nesses espaços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

ABAD, Miguel. Crítica política das política de juventude. In. FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (orgs). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação: polêmicas do nosso tempo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. Educação para a mídia. Missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade: revista semestral de estudos de comunicação**, São Paulo, n.17, p. 33-45, ago. 1991.

BECKER, Howard Saul. **Sociological Work: Method and Substance**. Estados Unidos: Transaction Books, 1970.

BENJAMIN, Walter. **El narrador**. Disponível em: http://inicia.es/de/m_cabot/el_narrador.htm . Acesso em 22 de nov. 2006.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In. FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José da Souza. **Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, Basil. Clase Social, Lenguaje y Socialización. **Educación y Sociedad: revista interdisciplinar de la educación**, Madri, n. 4, p. 129-143, 1985.

BONIN, Jiani Adriana. Nos bastidores da pesquisa: a instância metodológica experienciada nos fazeres e processualidades de construção de um projeto. In. MALDONADO, Alberto Efendy et al. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Estruturas, *habitus* e práticas. In. ORTIZ, Renato (org). **A Sociologia de**

Pierre Bourdieu. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

____. **Economia das Trocas Simbólicas.** 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

____. **O poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRAGA, José Luiz. Aprendizagem *versus* educação na sociedade mediatizada. **Geraes**, Minas Gerais, n.53, p. 26-39, 2002.

____. **Mediatização como processo interacional de referência.** In: Encontro da Compós, XV, 2006. Bauru-São Paulo.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação:** questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

BUONANNO, Milly. **El drama televisivo:** identidad y contenidos sociales. Barcelona – Espanha: Gedisa, 1999.

CASTAÑEDA B., Elsa. Los Adolescentes y la Escuela de Final de Siglo. **Revista Nómadas.** Colombia, n.4,1996.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHAUÍ, Marilena. São Paulo: Editora Ática, 2000. Disponível em:
<http://br.geocities.com/mcrosto2/convite_a_filosofia-40.htm>. Acesso em: 2006.

COHENDOZ, Mónica. Identidad joven y consumo: la globalización se ve por MTV. **Revista Latina de Comunicación Social**, La Laguna (Tenerife), n.22, oct. 1999. Disponível em:
<<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999coc/35mtv.html>>. Acesso em: 2006.

CITELLI, Adílson Odair. A escola e os discursos não-didáticos. **Comunicação & Educação**, n.8, p. 27-34, jan./abr. 1997.

COGO, Denise; GOMES, Gilberto. **Televisão, Escola e Juventude.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

CRUZ, Rossana Reguilo. **Emergencia de culturas juveniles:** estratégias del desencanto.

Buenos Aires, Argentina. Grupo Editorial Norma, 2002.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 nov. 2006.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro:Rocco, 1987.

DE LA TORRE, Renée. Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea. **Revista Nómadas**, Colombia, n. 16, abr. 2002.

DOMÉNECH, Miquel; IÑIGUEZ, Lupicínio; TIRADO, Francisco. George Herbert Mead y la psicología social de los objetos. **Psicología & Sociedade**, Porto Alegre, vol 15, n.1, p.1-12, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2006.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, Individualismo e Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 17, n.49, p. 55-70, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2006.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a *desinstitucionalização*. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano III, n.3. 1998.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In. FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos,1978.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Portugal. Edições 70, 2005.

FERRÉS, Joan. **Televisão Subliminar**: Socializando Através de Comunicações Despercebidas.Porto Alegre. Artmed, 1998.

____. **Televisão e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOLLMANN, José Ivo. Identidade como conceito sociológico. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 37, n. 158, p. 43-66, jan./jun. 2001.

FONSECA, Antonio Cezar Lima da. A ação de destituição do pátrio poder. Brasília. a.37, n. 146, p. 261-279, abr./jun. 2000. Disponível em: <[Http://www.senado.gov.br/web/cograf/rii/pdf/pdf-146/r146-20.pdf](http://www.senado.gov.br/web/cograf/rii/pdf/pdf-146/r146-20.pdf)>. Acesso em 2006.

FONSECA, Claudia etc al. **Estrutura e composição dos abrigos para crianças e adolescentes em Porto Alegre**. Porto Alegre, 2006. Pesquisa encomendada pelo Conselho Municipal do Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) de Porto Alegre.

FORD, Anibal. **Navegaciones: culturas orales. culturas eletrónicas. culturas narrativas**. Disponível em: <<http://www.felafacs.org/dialogos-38>>. Acesso em 22 nov. 2006.

GEERTZ, Clifford. Estar Lá, Escrever Aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: CASTELLS, Manuel et al. **Novas Perspectivas Críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

____. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GÓMEZ, Bernardo. Disfunciones de la Socialización através de los Medios de Comunicación. **Revista Razón y Palabra**, México, n.44, abril/mayo, 2005. Disponível em: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n44/bgomez.html>>

GOMES, Guillermo Orozco. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. Guadalajara/México: Universidad Nacional de la Plata/Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 2000.

GUADARRAMA, Luis. Don Jackson: contribuciones para pensar en la interacción televisiva desde la familia. **Revista Razón y Palabra**. México, Ago./sep. 2004. Disponível em: <www.CEM.ITESM.mx>. Acesso em: 2006.

GUADARRAMA, Luiz Alfonso Rico. **Dinámica familiar y televisión: un estudio sistémico**: Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca, 1998.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. **As conseqüências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

HALL, Stuart; Gay, Paul Du. **Cuestiones de Identidad Cultural**. Buenos Aires: Amorroutu, 2003.

HAMACHECK, Don E. **Encontros com o Self**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz. C; FRANÇA, Vera Veiga (orgs). **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOUCH, Paulo Roberto (org). **A obra oficial: Rebelde**. São Paulo: Prestígio, 2006.

HUERTAS, Amparo; FRANÇA, María Elisa. El espectador adolescente. Uma aproximación a cómo contribuye la televisión em la construcción del yo. **Revista Zer**, Espanha, n.11, nov. 2001. Disponível em: <www.ehu.es/zer/zer11web/huertas.htm> . Acesso em 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: Os determinantes da Ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

La “juventud” no es más que uma palabra. Entrevista a Pierre Bourdieu, Caracas-Venezuela, **Estudios Venezolanos de Comunicación**, n.86, 1994.

LEAL, Ondina Fachel. **Leitura social da telenovela das oito**. Petrópolis:Vozes, 1986.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de; BORELLI, Silvia Helena Simões; RESENDE, Vera

da Rocha (orgs). **Vivendo com a teletelenovela**: mediações, recepção, teleficcionalidade. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

MACHADO, Arlindo. Pode-se falar em gêneros na televisão? **Revista Famecos**. Por Alegre, n.10, junho 1999.

____. **A arte do Vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

____. **Televisão Levada a Sério**. São Paulo: Senac, 2000.

MALDONADO, Efendy. Produtos midiáticos, estratégias, recepção. A perspectiva transmetodológica. **Ciberlegenda**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-15, 2002. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/efendy2.htm>>. Acesso em: fev. 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

____. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

____. Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. **Anàlisi**, Espanha, n.29, p.45-62, 2002. Disponível em: <<http://ddd.uab.es/pub/analisi/02112175n19p79.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, ano VI, n.18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

____. Saberes Hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri/Espanha, n. 32, p. 17-34, mayo/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/revista/rie32a01.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

____. La teletelenovela en Colômbia: televisión, melodrama y vida cotidiana. **Diàlogos de la comunicación**. Lima, n. 17, p.46-59, 1987.

____. Jóvenes: comunicación e identidad. **Pensar Iberoamérica**, Madri/Espanha, n.0, feb. 2002. Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Denis de (org). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Revista Nómadas**. Colombia, n. 5, sep. 1996.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis (org). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os Exercícios do Ver**. São Paulo: Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; BARCELOS, Cláudia. Comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. Vol. 23, n. 1, p. 151-163, jan./jun. 2000.

MATTA, Maria Cristina. De la cultura masiva a la cultura mediática. **Diálogos de la Comunicación**, Lima, n. 50, 1999.

MARTÍNEZ, José Alfonso García. De la socialización y el lenguaje. **Anales de Pedagogia**, Espanha, n.5, p.237-247, 1987.

MAYORGA, Claudia. Identidades e Adolescências: uma desconstrução. In. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v.1, n.1, jun. 2006. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/Pagina/ppplapip/Arquivos/Resumo__Identidades_e_Adolescencias.pdf>. Acesso em: 2007.

MEAD. George Herbert. **Espiritu, Persona y Sociedad**. Desde el punto de vista del conductismo social. México: Editorial Paidós, 1993.

MEAD, Margaret. **Cultura e compromisso**: estudio sobre la ruptura generacional. Espanha: Gedisa, 1970.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do EU**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1965.

MORLEY, David. **Televisión, audiencias y estudios culturales**. Argentina: Amorroto Editores, 1996.

ONG, Walter. **Oralidade e Escritura**. Tecnologias da Palavra. Campinas-São Paulo: Papirus, 1998.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente Hoje**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer: Estudos Sobre Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

REY, Germán. Las huellas de lo social. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, vol VI, n. 11, p. 9-30, II semestre de 1987. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/signoyp/pdf/1101.pdf>> . Acesso em 2006.

ROMERO, Francisco Sacristán. La influencia de la televisión em los ninõs. **Nombre Falso: Comunicación y Sociologia**, Argentina, 2005. Disponível em: <<http://www.nombrefalso.com.ar/articulo.phd?id=57>>. Acesso em: 20 jun. 2006.

ROSENDE, Gladys Villarroel. Modos de socialización familiar y sus efectos en el niño. **Estudios Pedagógicos**, Chile, n.16, p. 69-78, 1990.

SANSON, Vitorino Félix. Ética – conceituação. Disponível em: <http://www.suigeneris.pro.br/filo_sanson.htm>. Acesso em: 25 set. 2006.

SANTO, María Rosa di; SPRECHER, Roberto von. Los jóvenes riojanos y la mediatización: desenclaje de lo local y ausencia de referentes. **Revista Latina de Comunicación Social**, La Laguna (Tenerife), n.20, p. 1-8, ago.1999. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999eag/htm>>. Acesso em: 21 jun. 2006.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Família, escola: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 2004.

_____. SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2006.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (coord). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**, Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)/ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2004

SILVEIRA, Fabrício. **Sobre a ‘naturalização’ da domesticidade televisiva: uma problematização e um protocolo para a observação empírica**. Texto apresentado no GT Mídia e Recepção, no 12º Encontro Nacional da Compôs, junho de 2003, na UFPE, Pernambuco.

SILVERSTONE, Roger. **Televisión y vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In. MORAES, Dênis (org). **Sociedade Mediatizada**. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.

_____. Tempo real e espaço virtual exigem uma nova teoria da comunicação. **Ciberlegenda**, n.6, p. 1-8, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/muniz1.htm>>. Acesso em: 5 out. 2006.

_____. Objeto da Comunicação é a vinculação social. **Entrevistas PCLA**, v.3,n.1, outubro/novembro/dezembro, 2001.

SOUZA, Mauro Wilton de (org). Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In. SOUZA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 7.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

[97022004000200009&lng=pt&nrm=iso>](#) . Acesso em 2006.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VÉRON, Eliseo. Esquema para el análisis de la mediatización. **Diálogos de la comunicación**. Lima, n. 48, p. 9-17, 1997.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. São Paulo: Papirus, 1998.

____. **La nueva comunicación**. 4.ed. Barcelona: Kairós, 1982.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. 7.ed. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O homem na era da televisão**. São Paulo: Loyola, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: FICHA DO PRIMEIRO JOGO⁸¹ (PESQUISA EXPLORATÓRIA)

NOME COMPLETO:	
Há quanto tempo ela está na casa? (1 ponto)	Quais meios de comunicação ela tem contato? (1 ponto) () rádio () televisão () computador () revista () jornal impresso
Qual desses meios de comunicação ela mais gosta? (1 ponto)	Qual o passatempo favorito dela? (1 ponto)
Está fazendo algum curso? Qual? (1 ponto)	Qual canal de televisão ela mais assiste? (1 ponto)
Qual o programa de televisão que ela mais gosta? (1 ponto)	Quantas vezes na semana ela assiste esse programa? (5 pontos) () de segunda a sábado () só finais de semana () duas ou três vezes na semana () uma vez na semana
O que ela mais gosta nesse programa? (10 pontos)	O que ela menos gosta nesse programa? (10 pontos)
Ela assiste televisão nos finais de semana? Quais programas ? (10 pontos)	Com quem ela mais conversa na casa? (1 ponto)
Qual o personagem ela mais gosta? (5 pontos)	Qual personagem ela menos gosta? (5 pontos)

⁸¹ Aplicado nos Lares Nazaré e São José e na Casa-Lar Adventista.

APÊNDICE 2: TABELAS DO CONSUMO TELEVISIVO EM CADA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO (PESQUISA EXPLORATÓRIA)

Tabela 1 – programas mais assistidos na Casa-Lar Adventista (total de adolescentes: 4)

Programas	Número de adolescentes que assistem
Malhação	4
Telenovela Floribela	3
Telenovela Laços de Família	3
Telenovela Xica da Silva	2
Série Um Maluco no Pedaco	2
Programa Jogo da Vida	2
Programa Qual é a Música?	2
Programa Raul Gil	2
Telenovela América	1

Tabela 2- programas mais assistidos no Lar São José (total de adolescentes: 9)

Programas	Número de adolescentes que assistem
Telenovela Floribela	7
Programa Sabadaço	7
Série Rebelde	6
Telenovela América	6
Malhação	4
Telenovela Xica da Silva	4
Clipes MTV	4
Filmes	4
Telenovela Laços de Família	4
Telenovela A Lua me Disse	3
Programa Domingo Legal	3
Telenovela Alma Gêmea	2
Telenovela Café com Aroma de Mulher	2
Teletelenovela A Madrasta	2
Programa Tudo é Possível	2

Tabela 3 – programas mais assistidos no Lar Nazaré (total de adolescentes: 6)

Programas	Número de adolescentes que assistem
Série Rebelde	5
Malhação	4
Programa Sabadaço	4
Telenovela Floribela	3
Telenovela Laços de Família	2
Telenovela América	2
Telenovela Alma Gêmea	2
Série Comando Maluco	2
Programa Domingo Legal	2

Tabela 4 – programas mais assistidos no Albergue João Paulo II (total de adolescentes:4)

Programas	Número de adolescentes que assistem
Clipes MTV	3
Malhação	3
Filmes	2
Telenovela Alma Gêmea	1
Telenovela América	1

APÊNDICE 3: FICHA DO PRIMEIRO JOGO APLICADA NO ALBERGUE JOÃO PAULO II

NOME COMPLETO:	
Há quanto tempo ele está na casa? (1 ponto)	Qual a série que ele está na escola? (1 ponto)
Está fazendo algum curso? Qual? (1 ponto)	Com quais desses meios de comunicação ele tem contato? (1 ponto) () televisão () rádio () computador () jornal impresso () revista
De qual desses meios de comunicação ele mais gosta? (1 ponto)	Qual o passatempo favorito dele? (1 ponto)
Quais os programas de televisão que ele costuma assistir? (1 ponto)	Qual o programa de televisão que ele mais gosta? (1 ponto)
Quantas vezes na semana ele assiste esse programa? (1 ponto)	O que ele mais gosta nesse programa?(5 pontos)
O que ele menos gosta nesse programa? (5 pontos)	Com quem ele mais conversa na casa? (1 ponto)
Qual o personagem ele mais gosta? (5 pontos)	Qual personagem ele menos gosta? (5 pontos)

APÊNDICE 4: PERGUNTAS DO JOGO DORMINHOCO (PESQUISA EXPLORATÓRIA)⁸²

8♠ - Gosta de assistir televisão? Por quê?
 8♣ - Vocês conversam sobre televisão com os colegas da escola? O quê, por exemplo?
 8♦ - Na casa tem horário determinado para assistir televisão? Por quê?
 8♥ - Na casa vocês conversam sobre os assuntos que passam na televisão? O quê, por exemplo?

10♠ - Quais são suas atividades durante a semana?
 10♥ - O que a televisão é para você?
 10♣ - Você acha possível aprender com a televisão? Que tipo de coisas, por exemplo?
 10♦ - Você acha que você aprende com o programa que você mais gosta? O quê, por exemplo?

12♠ - Na sua opinião quais os assuntos que a televisão mais fala?
 12♥ - O que você gostaria que a televisão falasse ou explicasse mais?
 12♣ - Tem assuntos que te interessam que só a televisão fala? O quê, por exemplo?
 12♦ - Assiste telejornal? Por quê?

14♥ - Tem situações que a televisão mostra que se parecem com a sua realidade? O quê, por exemplo?
 14♠ - Você se identifica com algum personagem? Qual?
 14♣ - Por que o personagem que você mais gosta é.....?
 14♦ - Por que você não gosta do personagem.....?

4♣ - Por que.....é o que você mais gosta no seu programa preferido?
 4♥ - Por que..... é o que você menos gosta no seu programa preferido?
 4♠ - Qual a melhor telenovela que você já viu até hoje? Por quê?
 4♦ - Você lembra os programas que costumava assistir na infância?

6♦ - O que você costuma fazer nos finais de semana?
 6♥ - Como você se mantém informada?
 6♠ - Conte brevemente como é a história ou como funciona o programa que você mais gosta?
 6♣ - O nome de um programa que você não esquece. Por quê?

2♦ - Um personagem que você não esquece. Por quê?
 2♠ - Qual o canal que você mais assiste? Porquê?
 2♣ - Quando não assistir televisão é sinônimo de castigo?

⁸² Aplicado nos Lares São José e Nazaré e na Casa-Lar adventista.

2♥ - A televisão é uma companhia? Em que situações?

7♣ - Um personagem que você não esquece. Por quê?

7♦ - O nome de um programa que você não esquece. Por quê?

7♠ - Você lembra os programas que costumava assistir na infância?

7♥ - Você acha que você aprende com o seu programa preferido? O que, por exemplo?

3♣ - Na casa tem horário determinado para assistir televisão? Quais são?

3♦ - Por que o personagem que você mais gosta é...?

3♥ - Qual a melhor telenovela que você já viu até hoje? Por quê?

3♠ - Conte brevemente como é a história ou como funciona o seu programa preferido?

APÊNDICE 5: FICHA TÉCNICA TELENOVELA REBELDE. (PESQUISA SISTEMÁTICA)

“Y soy *Rebelde*, cuando no sigo a los demás
 Y soy *Rebelde*, cuando te quiero hasta rabiar
 Y soy *Rebelde*, cuando no pienso igual que ayer
 Y soy *Rebelde*, cuando me juego hasta la piel
 Si soy *Rebelde* es que quizás, nadie me conoce bien”

A ficha Técnica

A partir de 15 de agosto de 2005, a novela mexicana *Rebelde* passou a ser transmitida no Brasil pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Produzida pela emissora mexicana Televisa, a telenovela, sob a direção de Juan Carlos Muñoz e Luis Pardo, desde a sua estréia alcançou uma audiência de 12 a 15 pontos de média, chegando a 17. Com produção de Pedro Damián, a telenovela é uma adaptação do êxito argentino *Rebelde Way*, que embora tenha sido anunciado pelo SBT para a transmissão no Brasil, acabou sendo substituído pela produção mexicana. Depois da venda dos Direitos Autorais da novela argentina *Rebelde Way* à Televisa, em 2004 o produtor, que já havia escalado o elenco, alterou os nomes de alguns personagens para que a história ficasse mais próxima da realidade mexicana.

No Brasil, *Rebelde* se encontra na terceira e última temporada (em cada temporada há entrada e saída de personagens) mas, devido ao sucesso da trama, uma série (no estilo Friends) e um longa-metragem já estão programados. *Rebelde* é considerada a telenovela mais cara até hoje produzida pela Televisa, em função do alto custo dos cenários e ambientes. Sucesso internacional sem precedentes (exibida em 65 países) a trama, que acabou no México em junho e continuará nos EUA até outubro, também começou a ser exibida na Ásia e na Indonésia. Obra original de Cris Morena, o fenômeno *Rebelde* tem roteiro de Patricia Maldonado e adaptações de Pedro Armando Rodriguez e María Balmori

A Trama

Rebelde conta a história de jovens que vivem no *Elite Way School*, um colégio interno

de fama internacional. É um lugar cercado por jogos de interesses, onde as pessoas aproveitam os contatos estabelecidos para garantir seu futuro. Em meio a turbulência de emoções e descobrimentos próprios da adolescência, os jovens são obrigados a encarar outro obstáculo, o de viver em um ambiente elitizado, onde o poder e o dinheiro falam mais alto. É, basicamente, de conflitos cotidianos que se constrói a trama: relações dos adolescentes entre si (ódios, amores, paixões, amizades, disputas, lealdades, traições...), com os seus pais e com os professores.

A grande maioria dos estudantes, filhos de políticos e empresários importantes, pertence à classe social alta. No entanto, em função de um acordo com o governo, a instituição também tem o comprometimento de disponibilizar bolsas de estudos para os estudantes de baixa renda. Esses alunos enfrentam não só as dificuldades do teste de seleção, como também enfrentam problemas para permanecer no colégio e se formar. Isso porque eles são constantemente observados por uma sociedade secreta chamada La Logia (A Seita), que tem como objetivo “assegurar a pureza da classe privilegiada”.

No ambiente escolar, o dia-a-dia dos alunos é marcado por inúmeras atividades: aulas pela manhã, cursos de aperfeiçoamento e esportes à tarde, além da agitada vida social. Nos finais de semana e nas férias, alguns alunos voltam para suas casas. Para aqueles que por algum motivo permanecem na escola, a escola dispõe de um clube cinco estrelas “Summer Club”, outro espaço de integração dos estudantes. Já na primeira temporada, o público começa a reconhecer os personagens centrais da trama: Mia, Miguel, Diego, Roberta, Diego e Lupita. Juntos, os jovens descobrem que, embora tenham personalidades muito diferentes, sentem a mesma paixão pela música, de maneira a formar a banda RBD.

Principais Personagens

Roberta Alexandra Pardo Rey (Dulce Maria): Adolescente (17 anos) rica e popular, filha única de uma famosa cantora e vedete (Alma Rey) e de um produtor de TV (o qual não conhece). Aluna do 5º ano, Roberta é geniosa, sincera e provocativa. Necessita ser permanentemente o centro das atenções. Odeia as regras, com as quais não está acostumada, a moda e as “patricinhas”.

Miguel Arango Cervera (Alfonso Herrera). Está entre os alunos menos favorecidos economicamente, já que integra o grupo de bolsista do *Elite Way School*. Sincero e leal, Miguel (19 anos) deixa o interior do país, onde vivia, para vingar a morte do seu pai. Apesar desse desejo de punir o responsável pela destruição da sua família, Miguel é muito solidário,

forte, impulsivo e valente. Ao se apaixonar pela personagem Mia, acaba suspeitando que o pai dela pode ser o principal responsável pelo suicídio do seu pai. Em função desse suspense, o dilema entre amor e ódio paira no ar.

Mia (Anahí Portilla): Filha única de um famoso empresário de moda internacional, Mía tem 17 anos e não conhece a sua mãe. Extremamente vaidosa, está sempre preocupada com a sua aparência. Bonita, mimada, simpática e amiga, está sempre disposta a ajudar as colegas.

Guadalupe Fernández “Lupita” (Maite Perroni): Romântica, bondosa e amiga, Lupita (17 anos) foi criada em um bairro muito pobre. Apesar da infância sofrida, é o “anjo bom” da turma, pois está sempre querendo o bem de todos e procura ajudar os colegas nas situações mais complicadas. Os seus pais centram todas as atenções para sua irmã menor, que é deficiente. Também está sempre tentando cuidar da sua irmã adotiva (Lola) que também vai entrar para a escola na 2ª temporada.

Diego Bustamante (Christopher Uckermann). Inteligente e Carismático, Diego (17 anos) mesmo sabendo que terá de se dedicar à política como o seu pai, possui um grande talento para a música. Sua família também é bem problemática: os irmãos moram no exterior, sua mãe já fugiu de casa e seu pai (Leon Bustamante), figura importante no mundo da política, é um homem acostumado com o poder, inflexível e agressivo, que vive de aparências já que é corrupto e cheio de segredos. Sedutor e mimado, muitas garotas da escola são apaixonadas por ele.

Giovanni Mendéz Lopéz (Christian Chávez): Giovani (18 anos) vem de um lugar de novos ricos e precisa de algo que seu pai não pode comprar: relações e contatos para crescer na sociedade. Em casa, é um menino questionador, *Rebelde*, que, normalmente, critica tudo o que sua família faz e tem muitos problemas de conduta. Um ato que revela sua personalidade é trocar seu nome, Juan, por Giovanni, por achar que a origem italiana tem mais classe e nobreza. Deixa claro que é um garoto frio, calculista, interesseiro e conhecido por “duas caras”.

Celina Ferrer Miter (Estefanía Villareal): Membro de uma família numerosa e tradicional, Celina (18 anos) é a gordinha de um lar composto por magros. Por causa do excesso de peso, passa despercebida dentro de casa, pois sua mãe prefere não vê-la, afinal, está cansada de lutar contra a compulsão alimentar da filha. Por se sentir rejeitada em casa, prefere passar a maior parte do seu tempo na escola, onde é querida pelas colegas.

Victória Paz Millian “Vick” (Angélique Boyer): Filha de pais separados, Vick (17 anos) foi abandonada pela mãe (com quem tinha muitos conflitos) e foi morar com o pai, um homem violento. É uma espécie de Lolita que fica seduzindo todos os garotos da escola. Para entrar

no colégio das elites, ela estudou muito para estar mais perto do seu grande sonho: conseguir um rapaz que lhe dê tudo o que ela merece.

Josy Luján Landeres (Zoraida Gómez): É uma garota muito fechada em seu mundinho. Quando nasceu, foi abandonada pela mãe em um orfanato, por isso tem um sistema de defesa que afasta as pessoas da sua intimidade. É introvertida, carente e não faz questão de ter amigos. Devido ao seu talento especial nos esportes (Tae-Kwon-Do), conseguiu uma bolsa de estudos no *Elite Way School*. Batalhadora e esforçada, Josy (17 anos) também experienciou a vivência nas ruas.

Pillar Gandia (Karla Cossio): Por trás de toda de toda fragilidade e delicadeza aparentes, ela joga sujo e manipula as pessoas para conseguir tudo o que quer. Por ser filha do diretor do colégio, Pillar (17 anos) sabe tudo o que acontece na *Elite Way School* e faz questão de anotar detalhes em seu diário.

Alma Rey (Ninel Conde): Mãe da personagem Roberta, Alma é uma famosa cantora de músicas sertanejas. É considerada uma diva (um símbolo sexual do país) e se porta como tal. Nasceu e foi criada em um meio muito humilde e, por isso, adora desfrutar a boa situação financeira. Sempre se mostra solidária com as pessoas, é trabalhadora, independente e segura de si. Apesar de não desempenhar muito bem o seu papel de mãe, está sempre mimando e fazendo todas as vontades da sua filha Roberta.

Leon Bustamante (Enrique Rocha): Rígido, inflexível, o pai do personagem Diego é um importante político e empresário. Sua grande preocupação, além de sua carreira, é que seus filhos sigam seus passos no mundo da política. Está acostumado com o poder e sabe lidar e fazer uso desse da maneira que mais lhe convém. Por trás de um homem exemplar, está um político corrupto, com uma vida dupla que a família desconhece.

Franco Colucci (Juan Ferrera): Franco é o pai da personagem Mia. Empresário importante do mundo da moda, é herdeiro de uma organização de porte internacional, onde sua família trabalha há gerações. Elegante, hábil e inteligente, ele adora trabalhar. Por desejar proteger sua filha do mundo superficial em que vive, é que acabou internando-a no colégio. Depois que sua esposa o abandonou, tornou-se um homem mais frio, exceto com a sua filha Mia. Acaba se apaixonando por Alma (mãe de Roberta), romance que não é aprovado pela sua filha Mia.

Teodoro Ruiz-Palácios “Téo” (Eddy Vilard): É um dos melhores alunos da escola, aplicado e responsável. Está no colégio desde o primeiro ano e é alvo de piadas e chacotas. Está sempre olhando para baixo, com o cabelo engomado e de óculos. Ao invés de falar, prefere

mais observar todas as ações que se desenrolam a sua volta. É filho de uma família de classe alta, a qual visita somente quando é absolutamente imprescindível, já que seus pais não demonstram sentir sua falta.

Tomás Goycolea Kantun (Jack Duarte): Descendente de uma família tradicional, tem três irmãos e é muito mimado. Despreocupado, gasta demais, é bastante festeiro, sedutor e dá muita importância ao sexo. Desinibido, vivaz e inquieto, gosta de viver tudo intensamente, o que lhe causa dificuldades quando tem de por limites nas coisas. Adora os esportes e passa muito tempo pensando em diversão, juntamente com o personagem Diego (seu melhor amigo na trama).

A Banda: RBD

“Alguno de estos días voy a escapar
 Para jugarme todo por um sueño
 Todo em la vida es a perder o ganar
 Hay que apostar, hay que apostar sin miedo
 No importa mucho lo que digan de mí”

Como na versão original Argentina, Pedro Damián também criou uma banda na ficção: o RBD. O sucesso da banda na novela foi tão grande que ela acabou saindo da ficção para a vida real. Em pouco tempo, o grupo se transformou em um fenômeno mundial e isso porque, já no primeiro álbum, a banda chegou a ganhar discos de ouro, platina e diamante (500.000 cópias vendidas no México). Integram a banda os artistas que interpretam os protagonistas da trama: Anahí, Dulce Maria, Maite, Christian e Christopher. Até o momento a banda já lançou seis CDs, pela gravadora EMI (*Rebelde* Edição Espanhol, *Rebelde* Edição Brasil, *Nuestro Amor*, *Nosso Amor Rebelde*, *Tour Generación RBD em Vivo* e *Live in Hollywood*) e três DVDs (*Tour Generación RBD em Vivo*, *Live Hollywood* e *Qué Hay Detrás?*).

Na turnê feita pelos Estados Unidos, a banda quebrou o recorde de público para uma apresentação de música *pop* latina. Na realidade, conforme os dados, foi uma das maiores multidões já registradas no Los Angeles Coliseum em toda a sua história. De acordo com a gravadora do grupo (EMI), “o mais explosivo fenômeno desde os Menudos” gerou vendas de mais de três milhões e meio de álbuns em todo o mundo, no período de 14 meses. Só no Brasil, os CDs *Rebelde* versão em espanhol e edição Brasil atingiram a marca de um milhão

de cópias. Também soma-se a venda de discos e DVDs, os mais de 300 produtos licenciados em nome do grupo (roupas, acessórios, brinquedos, material escolar, bolsas, jogos, gel e tinta para cabelo, toques para celular, etc).

Em outubro desse ano, em Porto Alegre, o grupo RBD levou 13 mil pessoas ao Gigantinho só na sua primeira apresentação. Cerca de uma hora antes de começar o *show* o estádio já estava lotado pela multidão de adolescentes que, durante horas e em alguns casos dias (60h), formou uma fila de pelo menos 600 metros na porta do local. Inclusive, é importante ressaltar aqui, que duas adolescentes do Lar de São José, participantes da pesquisa, que são estagiárias, juntaram dinheiro só para poderem ir ao *show* tão esperado do RBD.

**APÊNDICE 6: FICHA DE CONSUMO E ROTINAS UTILIZADA NO JOGO STOP
(PESQUISA SISTEMÁTICA)**

1 NOME COMPLETO: -----2 NOME I

() estadual () municipal () particular () supletivo

4 ESTÁ FAZENDO ALGUM CURSO PARALELO À ESCOLA? -----QUAL?

HÁ QUANTO TEMPO? -----

QUAL O HORÁRIO DELE? -----

5 VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO? -----

ONDE?-----

HÁ QUANTO TEMPO? -----

QUAL O HORÁRIO? -----

6 O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NAS SUAS HORAS LIVRES?-----

7 EM MÉDIA, QUANTO TEMPO DO SEU DIA VOCÊ PASSA ASSISTINDO
TELEVISÃO?-----

8 QUAIS OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO QUE VOCÊ MAIS ASSISTE – INCLUIR
OS DE FINAL DE SEMANA TAMBÉM? -----

9 QUAL O PROGRAMA DE TELEVISÃO QUE VOCÊ MAIS GOSTA? -----

10 QUANTAS VEZES NA SEMANA VOCÊ ASSISTE AO PROGRAMA QUE VOCÊ
MAIS GOSTA?-----

11 O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO SEU PROGRAMA DE TELEVISÃO PREFERIDO? ---

12 A NÃO SER NA CASA-LAR, EM QUAIS OUTROS LUGARES VOCÊ COSTUMA
ASSISTIR TELEVISÃO?-----

13 EM QUAIS LUGARES QUE VOCÊ FREQUENTA, AS PESSOAS COSTUMAM

FALAR SOBRE OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO?-----

14 NA ESCOLA, ONDE VOCÊ ESTUDA, TEM APARELHO TELEVISOR?-----
COMO E QUANDO A ESCOLA UTILIZA ESSE APARELHO ? -----

15 VOCÊ COSTUMA COMENTAR COM OS SEUS COLEGAS DA ESCOLA SOBRE OS
PROGRAMAS QUE PASSAM NA TELEVISÃO?-----
O QUÊ, POR EXEMPLO?-----

16 VOCÊ COSTUMA GUARDAR OU COLECIONAR FOTOS/PÔSTERES/ NOTÍCIAS
SOBRE PROGRAMAS OU ARTISTAS?-----
SOBRE QUAL PROGRAMA OU ARTISTA? -----

QUE TIPO DE MATERIAL VOCÊ COLECIONA?-----

17 QUAIS PROGRAMAS TELEVISIVOS VOCÊ COSTUMAVA ASSISTIR QUANDO
ERA CRIANÇA?-----

18 QUAL PROGRAMA TELEVISIVO QUE VOCÊ MAIS GOSTAVA QUANDO ERA
CRIANÇA?-----

19 VOCÊ GOSTA DE FOTOGRAFAR? VOCÊ GUARDA FOTOS DE MOMENTOS
IMPORTANTES DA SUA VIDA? -----

20. SOBRE QUAL PROGRAMA VOCÊS MAIS CONVERSAM NA CASA? -----

APÊNDICE 7: QUESTÕES UTILIZADAS NOS JOGOS *ELAS POR ELAS* E DE *DAMAS* (PESQUISA SISTEMÁTICA)

Questões da segunda dinâmica – Jogo Elas por Elas.

As questões serão divididas em quatro categorias:

- Socialização Primária
- Aprendizagem Televisiva
- Interações/mediações
- Consumo/Apropriações

Socialização Primária:

- Qual é o nome do programa de televisão que você mais assistia durante sua infância? Por quê?
- Com quem você costuma assistir televisão quando era criança? Por quê?

- Quando você era criança, quanto tempo em média você passava assistindo televisão?
- Diga o nome de um programa que marcou sua infância. Por quê?
- A sua família conversava com você sobre as coisas que passavam na televisão? Com quem você mais falava?
- Teve algum personagem, artista ou apresentador de programa que marcou sua infância? Por quê?
- Você lembra da trilha sonora do seu programa preferido durante a infância? Qual era o nome dela? Cante um trecho dela.
- Fale um pouco sobre o programa que você mais assistia durante a infância.
- Você lembra de coisas que tenha aprendido com a televisão quando você era criança? O quê, por exemplo?
- Quais programas a sua família costumava assistir quando você era criança? Quais desses você assistia junto?
- Você gostava de assistir televisão quando era criança? Por quê?
- Em algum momento da sua infância você ficou sem ter televisor em casa? Quando? Como foi essa experiência?
- Quais os lugares que você já morou? Em todos eles tinha televisor?
- Tem algum programa de televisão que lembre um momento importante da sua infância? Qual? Por quê?
- Em algum momento da sua infância você quis ser como algum personagem/ artista ou apresentador? Quem? Por quê?
- Durante a infância você teve algum ídolo midiático? Quem? Por quê?

Aprendizagem Televisiva:

- Você acha possível aprender com a televisão? Por quê?
- Você aprende com o seu programa de televisão favorito? O quê?
- Dentre os programas que você costuma assistir, com qual você acha possível aprender mais? Por quê?
- Na sua opinião, para um programa ser interessante o que ele precisa ter? Por quê?
- Que tipo de programa você não assiste de jeito nenhum? Por quê?
- Tem coisas que você aprende com a televisão e dificilmente aprenderia na escola? O quê?
- Tem coisas que você só fica sabendo pela televisão? O quê, por exemplo?
- Na sua opinião, a televisão mostra coisas boas? O que, por exemplo?
- Na sua opinião, a televisão mostra coisas ruins? O que, por exemplo?

- Você lembra da última coisa que você aprendeu com a televisão? O que foi?
- Na sua opinião, qual é a diferença entre aprender com a televisão e aprender na escola? Por quê?
- As telenovelas e os seriados mostram coisas boas? O que, por exemplo?
- As telenovelas e seriados mostram coisas ruins? O que, por exemplo?
- É possível aprender com as telenovelas e programas de auditório? O que, por exemplo?
- Você já aprendeu coisas ruins com a televisão? O quê?
- Você já aprendeu alguma coisa com um personagem/ artista/apresentador de televisão? O que, por exemplo?

Interação/ Mediação

- Sobre qual programa televisivo vocês mais comentam na casa? Por quê?
- Alguma vez você e sua turma conversaram sobre algum programa televisivo em sala de aula? Quando? O que vocês comentaram?
- Com quais pessoas você costuma falar sobre os programas televisivos? O que vocês falam?
- Você costuma fazer comentários enquanto assiste televisão? O que você fala?
- Os seus colegas da escola assistem os mesmos programas que você? Sobre qual desses programas vocês mais falam? Por quê?
- Você fala sobre os programas de televisão tanto com as meninas quanto com os meninos? O que as meninas comentam? O que os meninos comentam?
- Quais adultos assistem televisão junto com o grupo? Isso é sempre ou de vez em quando? O que eles costumam comentar?
- Quais programas vocês não podem assistir? Por quê?
- Quais horários que vocês podem assistir televisão durante a semana e durante os finais de semana?
- Em quais situações vocês não podem assistir televisão?
- Quando é que você se emociona assistindo televisão? Fale sobre isso.
- Durante quais refeições vocês assistem televisão?
- Quando você não pode assistir seu programa preferido, quem é que lhe conta as novidades?
- Os professores da escola incentivam vocês a assistirem televisão? Quais programas? Por quê?

- Você já deixou de fazer suas tarefas para assistir televisão? Em qual situação?

Consumo/ Apropriação

1. O que aparece na televisão que se parece com a sua realidade?
2. Já aconteceu com você, de estar vivenciando uma situação difícil e, depois de assistir uma cena parecida na televisão, você conseguiu resolver esse problema? Quando foi? Qual era o problema?
3. Os romances que você assiste na televisão se parecem com os que você vive na realidade? No que se parecem?
4. Que coisas você vê nas telenovelas/seriados que não tem nada a ver com a sua realidade?
5. Na sua opinião, o que deve ter um programa para interessar os adolescentes como você?
6. Você lembra de alguma novela/seriado que tivesse na família parecida com a sua? Por quê?
7. Você já comprou alguma coisa (produto) só porque viu na televisão?
8. Quais trilhas sonoras marcaram momentos importantes da sua adolescência? Quais momentos elas marcaram?
9. Na sua opinião, porque o Rebelde atrai tanto a atenção de adolescentes como você?
10. Você deixa de fazer alguma coisa só para assistir televisão? Quando? Por quê?
11. Tem coisas que você vê na televisão que te fazem lembrar de momentos bons momentos da sua vida? Quais cenas? Quais momentos?
12. Tem coisas que você vê na televisão que te fazem lembrar de momentos ruins da tua vida? Quais cenas? Quais momentos?
13. O que você faria se tivesse que ficar sem televisão? Por quê?
14. Você presta atenção na moda que aparece na televisão? O que mais lhe chama atenção?
15. Na sua opinião, quais são os assuntos que mais aparecem na televisão?
16. Estabeleça uma comparação entre o que a televisão era para você na infância e o que ela é hoje.

APÊNDICE 8: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS (PESQUISA SISTEMÁTICA)

1. Aprendizagem Midiática/ Apropriações / Reconfigurações de Identidade.

Objetivo: Compreender como a aprendizagem televisiva opera, a partir da relação (de semelhança ou diferença) que os adolescentes estabelecem entre as suas experiências vividas e as situações e apresentadas pela televisão, de maneira a produzirem transformações em sua identidade.

1. Teve alguma situação em que você mudou seu comportamento depois de aprender algo com a televisão? Qual foi a situação? O que você mudou?
2. Você acha que a televisão influencia o seu comportamento? Em quais situações? Por quê?
3. Você acha que a televisão influencia o seu modo de pensar? Em quais situações? Por quê?
4. Tem coisas, nos programas de TV que você assiste, que se parecem com a sua vida? O que, por exemplo?

5. Na sua opinião, a televisão estimula os adolescentes a fazerem coisas que não devem? O que, por exemplo?
6. Na sua opinião, a televisão, estimula os adolescentes a terem atitudes que você considera corretas? O que, por exemplo?
7. Você já aprendeu de fato coisas que não deve com a televisão? O que, por exemplo?
8. Você já aprendeu coisas positivas com a televisão? O que, por exemplo?
9. A televisão já fez você mudar de opinião sobre determinado assunto? Cite um exemplo.
10. Tem coisas ou lugares que você ficou conhecendo só porque viu na TV? Cite exemplos.
11. Tem coisas que você aprende com a televisão que você não aprenderia na escola? O que, por exemplo?
12. Tem coisas que você vê nos programas que você costuma assistir que não tem nada a ver com a sua vida? O que, por exemplo?
13. Na sua opinião, qual é a diferença entre aprender com a televisão e com os professores na escola? Por quê?
14. As amizades que aparecem nos programas que você costuma assistir são parecidas com as que você tem no seu dia-a-dia? No que elas se parecem?
15. Nos programas que você assiste, você presta atenção nas brigas e discussões entre pais e filhos? Esses conflitos se parecem com algum que você já tenha vivido, ou está vivendo? Em que eles se parecem?
16. Tem situações que você assiste na televisão (nos programas que costuma assistir) que te fazem lembrar de momentos ruins da sua vida? Quais situações? O que te fazem lembrar?
17. Você acha que ao assistir televisão você aprende de alguma forma a mudar seu jeito de ser? Por quê?
18. Você se acha parecida (físico/personalidade) com algum personagem? Quem? No que vocês são parecidos? Você aprende alguma coisa com ele?
19. Você gostaria de ser como algum personagem da televisão? Qual? Por quê?

2. Interações / Mediações

Objetivo: Perceber as interações e mediações que se estabelecem entre os adolescentes e a TV, bem como as interações que se dão entre os jovens e desses com outros agentes socializadores a partir do conteúdo televisivo. Com essa categoria, então, poderei

compreender como o conteúdo televisivo circula e é socializado na instituição de acolhimento no momento da recepção e também, posteriormente, em outras instâncias socializadoras.

2.1 Interação / Mediação televisão

- Quais coisas/situações mais lhe chama atenção nos programas que você costuma assistir? Por quê?
- Você já percebeu que a maioria dos programas que você assiste são de divertimento (novelas, seriados, esportes, programas de auditório)? Por que você os prefere?
- Você se emociona assistindo televisão? Em quais situações?
- Você presta atenção nas músicas dos programas que você assiste? Por quê?
- Na sua opinião a televisão gera muitos assuntos para conversas? Por quê? Cite exemplos.

2.2 Interação / Mediação grupos de pares ou outros agentes socializadores

- Enquanto você assiste TV você costuma fazer comentários? O que, por exemplo?
- Sobre qual programa de televisão, você mais gosta de falar? Por quê? Com quem você fala?
- Você prefere assistir Tv sozinho ou em grupo? Por quê?
- Sobre qual programa de televisão vocês mais comentam na casa? Por quê?
- Você prefere assistir TV com a família ou com o pessoal da instituição? Por quê?
- Sobre qual programa de Tv seus colegas da escola mais comentam? O que eles falam? Você participa das conversas? O que você fala?

2.3 Interação/ Mediação Instituição de Acolhimento

17. Aqui na instituição tem algum adulto que fala com vocês sobre os programas/conteúdos televisivos? Quem? O que fala?
18. Aqui na instituição, algum adulto assiste TV com vocês? Quem? Quando?
19. Por que você acha que a instituição escolhe a TV para tirar de vocês quando o grupo está de castigo? Vocês sentem muito? Por quê?
20. Tem programas que você não gosta de assistir, mas acaba assistindo porque o grupo assiste? Quais?
21. Na sua opinião, qual a importância da TV aqui na instituição?
22. Você acha que se vocês pudessem sair mais, vocês assistiriam menos TV? Por quê?
23. O que vocês acha dos horários que a instituição estabelece para vocês assistirem televisão?
24. Quando vocês não podem assistir TV o que você faz?

25. Tem algum programa que você gostava de assistir antes de vir morar na instituição e que na instituição você não consegue mais assistir? Qual? Por quê?
26. Você acha que na instituição você assiste mais TV do que antes? Por quê?

3. Transição Vida familiar – Vida institucional.

Pensando no tensionamento do conceito de “instituições totais” de Goffman, pretendo com esse grupo de questões compreender a transição cotidiano familiar-cotidiano institucional, a fim de pontuar as transformações no papel socializador da TV e também as perdas de papéis sociais e as reconfigurações de identidade que os adolescentes passam nesse processo.

1. Há quanto tempo você está na instituição? Na sua opinião, o que poderia ser diferente?
2. Você sente falta da sua família na hora de assistir TV? Por quê?
3. O que mudou na tua vida depois que você veio morar na instituição? Por quê?
4. Quais os fatores positivos e os negativos de morar em uma instituição? Por quê?
5. Você se sente diferente dos adolescentes em geral por morar em uma instituição? Por quê?
6. O que você trouxe com você (objetos/roupas...) aqui para a instituição? Por quê?
7. Você já tinha morado em outra instituição antes? Qual? Por quanto tempo?
8. Quando você tem algum problema, para quem, da instituição, você pede ajuda ou conselho? Por quê?
9. O que você acha de ter horários e tarefas para cumprir (instituição)?
10. Na sua casa, você também tinha horários para assistir TV? Por quê?
11. Na sua casa, tinha programas de TV que a sua família não deixava você assistir? Quais? Por quê?
12. Na sua casa, você também tinha que cumprir horários e tarefas? Quais?
13. Na sua casa, com quem você assistia TV? Por quê?
14. Na sua casa, quando você ficava de castigo, seus pais também não deixavam você assistir TV?
15. Quantas pessoas moravam na sua casa? Quem era essas pessoas?
16. Tem coisas que você não sabia fazer e que aprendeu aqui na instituição? Quais?
17. Das coisas que você fazia antes de entrar na instituição, qual você sente falta? Por quê?
18. O que a sua família costumava assistir na TV?
19. Você visita seus familiares? De quanto em quanto tempo?
20. O que a TV é para ti hoje, aqui na instituição, e o que ela era para você antes, quando

você morava com a sua família? Por quê?

4. Produto: Programa Rebelde

Objetivo: Nesse conjunto de questões, pretendo focar em um produto televisivo específico (Rebelde) que se destaca em meio a um fluxo midiático socializador. Com esse recorte, conseguirei compreender mais concretamente como se processa a socialização midiaticizada e quais elementos de fato são os que tem poder socializador para os adolescentes. As questões formuladas, nesse conjunto, têm como base as observações que tenho feito do produto.

4.1 Reconhecimento do produto

- Qual a história do Rebelde?
- Por que você acha que o Rebelde conquistou adolescentes como você?
- O que você acha deles terem uma banda? Por quê?
- Você sabe em qual país é feito o Rebelde? Por que você acha que adolescentes de outro país fazem tanto sucesso com adolescentes brasileiros?
- Você acha que os personagens têm motivos para serem rebeldes? Quais?
- O que você mais gosta no Rebelde? Por quê?

4.2 Aprendizagem / Apropriações

- Você aprende com o Rebelde? O que, por exemplo?
- Como você acha que é tratada a questão das amizades no Rebelde? Você aprende com isso?
- Como você acha que é tratada a questão dos romances no Rebelde? Você aprende com isso?
- Como você acha que é tratada a relação pais e filhos? Você aprende com isso?
- Você mudou em alguma coisa o seu jeito de ser depois que começou a assistir o Rebelde? Por quê?
- Você mudou a sua opinião sobre algum assunto depois de assistir Rebelde? O que foi? Por quê?
- Você presta atenção nas músicas que eles cantam? O que acha delas? Você sabe cantar?

4.3 Identificações / Identidade

- No que você se parece com os adolescentes do Rebelde?
- No que você é diferente dos adolescentes do Rebelde?

- Você se acha parecida com algum personagem do Rebelde? Qual? Por quê?
- O que você acha da escola, onde eles estudam? Se parece com a sua?
- Você acha que eles aproveitam a juventude como você? Por quê?
- Você presta atenção nas roupas e estilos deles? Tem alguma coisa a ver com você? Por quê?
- O que tem no Rebelde que também tem na sua vida? Por quê?
- O que aparece no Rebelde que não tem nada a ver com a sua vida? Por quê?
- Você gostaria de ser como algum personagem do Rebelde? Qual? Por quê?
- O que significa ser rebelde para você?
- Você acha que os seus pais são parecidos com os pais que aparecem no Rebelde? Por quê?