

A educação popular no Brasil: a cultura de massa

MARIA DA GRAÇA JACINTHO SETTON

**MARIA DA GRAÇA
JACINTHO SETTON**
é professora de Sociologia
da Faculdade de Educação
da USP.

“Não procede examinar se é verdadeira ou falsa a insus-
tentável imagem que o intelectual produz sobre o mundo
operário quando, colocando-se na situação de operário,
sem ter o habitus de operário, apreende a condição ope-
rária segundo esquemas de percepção e apreciação que
não são os que os próprios membros da classe operária
empregam para apreendê-la” (Bourdieu, 1979).

INTRODUÇÃO

**Tendo já completado mais de cin-
qüenta anos, polêmica e controver-
tida, a TV tem sensibilizado, ao
longo de sua história, um número
significativo de estudiosos. É sem
dúvida o veículo midiático mais
criticado entre os analistas, mas é
também a mídia que parece alcan-
çar o público mais expressivo no
que toca à sua diversificação. Cri-
ticada pela sua programação de
baixa qualidade e altamente mer-
cadológica, reflexões que muitas
vezes não dissociam o meio de seu
conteúdo (Khel, 1995, 2000; Bucci,**

2000-01), a TV, no meu entender, carece de um melhor entendimento. No entanto, felizmente, é possível identificar, recentemente, uma série de trabalhos que pensam a TV e as outras mídias a partir de outros critérios. Ou seja, fugindo das generalizações que uniformizam a proposta de entretenimento televisivo, chamam atenção para a riqueza de suas produções, na tentativa de avançar na sua compreensão (Machado, 2000; Martín-Barbero, 1997). Mais do que pensar exclusivamente nos conteúdos e no caráter muitas vezes ideológico dessas produções, grande parte das reflexões procura compreender o uso dessa programação pelo público. Ao invés de refletir sobre a forma como os conteúdos influenciam as pessoas, dedica-se a pensar o que as pessoas fazem com esses conteúdos. Esta é a minha proposta. Compreender os usos variados que grande parte da população faz ou pode fazer das mensagens televisivas e demais produções midiáticas.

Este artigo objetiva pois trazer uma discussão sobre a transformação que o campo da educação vem sofrendo com a emergên-

cia do fenômeno mundial da TV e da cultura de massa em geral. Tem intenção de refletir sobre a perda do monopólio da família, da escola e demais instituições educativas tradicionais, reconhecidas pela transmissão e produção de um saber e de uma cultura formal.

Para isso, primeiramente, é preciso chamar atenção para o fato de que se a) as formas de aprender e b) tomar conhecimento sobre o mundo, se c) os mecanismos de transmissão do saber, d) os agentes da transmissão, e) as ocasiões e f) os espaços educativos já não são mais os mesmos, é certo considerar que o processo educativo e o resultado desse aprendizado – o educando, suas práticas e a forma como fazem uso delas – sofreram profundas alterações. Isto é, se as formas de aquisição do saber mudaram é pertinente pensar que o produto dessa configuração pedagógica – o estudante moderno e o conteúdo do aprendizado e suas práticas – também assumiu outras feições.

Se, *grosso modo*, convencionalmente, a educação exigia disciplina, silêncio, destreza em um único tipo de linguagem, a saber, a leitura e a escrita; se, tradicionalmente, somente os adultos na figura dos pais e dos professores detinham o conhecimento; se apenas os livros, as bibliotecas, museus e conservatórios de artes asseguravam o caminho da cultura e da educação, hoje a informação e o saber (1) estão pulverizados em várias linguagens e disseminados em vários veículos e instituições produtores de bens simbólicos. Desde a década de 20, o rádio, o cinema, as revistas, e mais recentemente, os *outdoors*, a Internet e sobretudo a TV são veículos transmissores de informação, saber e cultura característicos da “moderna tradição brasileira” (Ortiz, 1988).

É justo imaginar que o estudante moderno não age e não se estimula com os mesmos processos didáticos e educativos tradicionais, bem como não usa essa informação, esse saber e cultura da mesma forma.

Posto isso, para encaminhar esta discussão tenho como intenção fazer uma análise sobre as noções de cultura, cultura

1 Citando Monteil (1985), segundo a leitura de Charlot (2000, p. 61), entendo *informação* como um dado exterior ao sujeito, que pode ser armazenado, sob a primazia da objetividade; entendo *conhecimento* como o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas e que está sob a primazia da subjetividade, neste sentido é uma informação de que o sujeito se apropria; o *saber* é, no entanto, produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, podendo ser enquadrado na ordem da objetividade.



popular e cultura de elite. Estou convencida de que, a partir deste encaminhamento, conseguirei montar um argumento que explicita um conflito entre duas concepções de cultura que fundamenta as dificuldades que alguns têm em compreender o significado e o uso diferenciado que os distintos segmentos sociais fazem dos produtos da TV e demais bens da cultura de massa.

É minha intenção problematizar, desconstruindo sociologicamente, o julgamento elitista que a academia e nós, professores, temos em relação a uma variedade de produtos da mídia. A literatura que se torna *best-seller*, os fascículos e livros didáticos que tomam lugar dos clássicos, a banca de jornal que aos poucos torna-se a referência de leitura em detrimento das livrarias, a música erudita que sequer consegue ter a audiência da música sertaneja, a velha rixa entre os programas educativos e os programas de variedade na TV, a preferência pela comédia em detrimento do drama psicológico. Estes são alguns exemplos das oposições e classificações que fazemos automaticamente quando nos dispomos a julgar algumas práticas e disposições educativas relativas ao consumo de massa ou ao consumo popular (2).

Para fazer estas reflexões o argumento será construído da seguinte forma. Irei inicialmente caracterizar brevemente o que entendo sobre cultura de massa. Retomarei alguns determinantes socioestruturais responsáveis pela emergência desta configuração cultural no Brasil. Destacarei a evolução do crescimento da produção de bens simbólicos no território nacional, seus usos, desde meados do século passado até os nossos dias. Em seguida, irei trabalhar os conceitos *cultura*, *cultura popular* e *cultura de elite* e observar que todos são conceitos que expressam um conflito, uma tensão de ordem política no interior do campo intelectual. São conceitos construídos socialmente que expressam uma tomada de posição de alguns segmentos em relação a um saber que valorizam ou desprestigiam.

Creio que ao esclarecer que os conceitos *popular*, *cultura popular* e *cultura de*

massa estão carregados de juízos de valor é possível problematizá-los e compreender os usos variados que os segmentos populares fazem ou podem fazer da cultura de massa.

A CULTURA DE MASSA

A TV e os demais produtos da cultura de massa são fenômenos, sem dúvida, controversos e complexos. Ora manipulam, ora servem como resistência frente a uma cultura do *status quo*. Ora educam, segundo uma lógica hedonista, ora educam para a emancipação (Kellner, 2001; Thompson, 1995; Martín-Barbero, 2003). É minha intenção demonstrar que os usos das mensagens desses veículos são heterogêneos e circunstanciados. Estão estreitamente influenciados pela trajetória e apropriação de um capital cultural oriundo da família e das instituições educativas pelas quais quase todos experimentam ao longo de suas vidas (Bourdieu, 2003, 1998, 1979; Morin, 1984).

Assim, a ênfase do argumento deste artigo foge dos maniqueísmos e das generalizações tão comuns neste debate (Setton, 2002, 2000) (3). A discussão aqui proposta sobre a cultura de massa privilegia o aspecto criativo do processo de produção/recepção cultural das mensagens. Ressalta novas possibilidades de interação a partir da difusão e troca de signos, valores e saberes sociais. Concordando com as colocações de Edgar Morin, apóio a idéia de que a cultura de massa pode ser considerada uma *terceira cultura*, ou seja, uma cultura que se alimenta a partir de uma relação de interdependência com outras culturas, seja esta escolar, nacional ou religiosa.

Creio que, para que se possa analisar a cultura de massa (4) ou, em uma versão mais moderna, para se analisar a cultura das mídias (Kellner, 2001), é necessário empreender uma análise interdisciplinar. Creio que dessa forma posso compreender o processo comunicativo proposto pela TV e demais mídias como um processo de interação, um diálogo contínuo entre criação

2 Por *popular*, estou me atendo ao sentido de gente comum, maioria, anônimo e também ao sentido de pobre, simples, sem instrução. [Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, São Paulo, Objetiva, 2001, pp. 2261].

3 É sabido que desde os estudos da teoria crítica da cultura, elaborada por T. Adorno e M. Horkheimer (1996), uma série de trabalhos, até aproximadamente a década de 70, trabalhava, fundamentalmente como referencial teórico, uma perspectiva crítica e negativa sobre o fenômeno da cultura de massa. Privilegiando os aspectos relativos à produção e aspectos relativos ao conteúdo manipulador das mensagens, essa perspectiva, ainda hoje, acolhe importantes trabalhos. Não obstante, a partir dos anos 70, uma outra abordagem, sobre o mesmo fenômeno, surge na Europa. Os estudos culturais da Escola de Birmingham são os precursores das análises que enfatizam o processo de recepção das mensagens midiáticas e os usos diferenciados que o público faz de cada uma delas.

4 O conceito *cultura de massa* tem uma longa história nas ciências humanas. No entanto, para os objetivos deste artigo, é importante salientar que, para alguns autores, ele é ultrapassado, pois não mais explicita o comportamento do mercado consumidor, hoje altamente segmentado. A este respeito ler: Ortiz, s/d.

(produtor) e consumo (receptor). Diferente de grande parte das leituras que se faz sobre o fenômeno, acredito que o receptor da mensagem midiática, televisiva ou não, não é passivo, não apreende as mensagens tal como foram propostas. A recepção não é o estágio final do processo comunicativo. Ao contrário, a recepção é uma fase que dá início a etapas criativas de apropriação e novas produções de sentido (Martín-Barbero, 2003, 2000; Certeau, 2002; Ginzburg, 1987). Saliento que existe uma margem de liberdade no processo de apreensão dos conteúdos por parte dos indivíduos. A etapa da interiorização é essencialmente particular e singular, derivada sobretudo da trajetória anterior de cada um. Dessa forma, é preciso explicitar que não considero os produtos e/ou conteúdos das mídias em sua totalidade como ideológicos. Apoiando-me em Thompson (1995), creio que são ideológicas apenas as mensagens que reforçam relações de dominação. Ou seja, toda explicitação de sentido que sustenta hierarquias e relações de poder.

DETERMINANTES SOCIOESTRUTURAIS: A CULTURA DE MASSA NO BRASIL

Em meados do século passado, e principalmente com os governos militares, a sociedade brasileira vê-se submetida a uma nova ordem social e econômica. Desde Getúlio Vargas, nas décadas de 30 e 40, seguido de Juscelino Kubitschek, nos anos 50, e culminando nas políticas pós-64, assistimos a um alto volume de investimento na infra-estrutura da informação e do lazer. Período de grande efervescência política, inversões financeiras na consolidação de um projeto político integrador possibilitaram a criação de um mercado de cultura e bens de consumo até então desconhecido por nós. Apoio institucional em políticas educativas utilizando o rádio e o cinema (Espinheira, 1934; Franco, 2000), tecno-

logias avançadas para a difusão de imagens via satélites, apoio estatal nos empreendimentos culturais, com a criação da Funart, Embrafilme, ou mesmo nos subsídios à importação do papel para a indústria editorial, promoveram, em poucos anos, as bases para a consolidação, sem precedentes, de uma cultura midiática em território nacional (Ortiz, 1988).

Neste artigo, chamo atenção para o fato de que é possível constatar a especificidade de uma nova ordem sociocultural, no Brasil, diferente da vivida pelos países como Estados Unidos e demais nações européias. Em 1950, quando as emissões de rádio estavam praticamente generalizadas em território nacional, o cinema levava multidões às salas de projeção e a difusão televisiva dava seus primeiros mas decisivos passos, metade da população brasileira era ainda analfabeta. O Brasil, juntamente com outros países latino-americanos, constrói, respectivamente, uma história cultural a partir de outras influências. Antes que a escola se universalizasse, antes que o saber formal se tornasse referência educativa para grande parte de nossa população, antes que a língua escrita estivesse generalizada em todo o território nacional, o rádio, a TV e o cinema já eram velhos conhecidos da população. É possível pois considerar que o imaginário ficcional das mídias há muito mais tempo vem colonizando os nossos espíritos. É possível considerar que esse imaginário está mais presente e é mais familiar no cotidiano dos segmentos sociais brasileiros, sobretudo os segmentos com baixa escolaridade, do que propriamente a cultura escolar (5).

Não obstante estas observações, é forçoso constatar um certo silêncio e desinteresse, entre os educadores, sobre a predominância da cultura de massa em relação à cultura escolar. Em recente levantamento entre as principais revistas especializadas em educação, nos últimos vinte anos, foi possível constatar a ausência de reflexões sobre a particularidade da configuração cultural e educativa do Brasil, e as implicações daí decorrentes para a formação escolar de nosso estudantado. Na realidade,

5 É importante registrar que no final do século XIX Estados Unidos e França contavam com apenas 14% e 18% de analfabetos, respectivamente. Ao contrário, o Brasil apresentava um percentual de 84% na condição de analfabetos (Hallewell, 1985; Mira, 1995). Ainda hoje, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a região rural brasileira ainda conta com 29,8% de adultos analfabetos e a região urbana, 15%. A escolaridade média do morador da zona rural na faixa dos 15 anos ou mais é de 3,4 anos, enquanto a urbana é de 7 anos. Em relação à infra-estrutura, só 5,2% delas possuem bibliotecas e 0,5% possui laboratório de informática, enquanto na zona urbana os índices são 58,6% e 27,9%, respectivamente.

sobre o tema dos meios de comunicação, parte dos pesquisadores está mais interessada nos aspectos didáticos e metodológicos dos usos das mídias do que propriamente nas determinações socioculturais do fenômeno (6).

A MATERIALIDADE DO FENÔMENO

Reforçando o argumento deste artigo, alguns números podem nos ajudar a justificar a importância da questão.

Atualmente, segundo dados do *Censo Demográfico 2000*, 53% da população brasileira frequentou menos de 7 anos a escola, ou seja, não ultrapassou o ensino fundamental, e 27,7% ocuparam apenas 3 anos os bancos escolares. Apenas 47% estudaram de 8 ou mais de 15 anos. De acordo com esta mesma fonte, de um total de quase 45 milhões de domicílios brasileiros pesquisados, 93% têm acesso a energia elétrica, 87,7% possuem televisão, 87,4% possuem rádio e 35,3% possuem videocassete em suas residências (7). Nesse sentido, é importante ressaltar que a heterogeneidade de acesso aos meios educativos é um fato, e suas implicações são bastante complexas para o campo da educação formal e informal.

Em relação à mídia televisiva seria importante registrar a configuração do setor. As 65 emissoras nacionais, suas 349 geradoras e afiliadas, bem como suas 1.818 retransmissoras, dão conta de atingir quase a totalidade dos domicílios brasileiros (Lima, 2001). Ou seja, dos quase 90% dos domicílios que possuem televisores, a ação pedagógico-informativa das novelas, seriados, *shows* de variedades e filmes parece estar mais presente do que a ação escolar.

Fazendo uma breve pesquisa sobre a programação oferecida pela TV aberta, pude observar a oferta crescente de programas de natureza informativa e prescritiva (8). Classificando as ofertas das emissoras, foi possível verificar que os conteúdos da programação transcendem ao aspecto pedagógico explícito da transmissão dos do-

cumentários – *Globo Repórter*, *Repórter Eco*, *Planeta Terra* – (1.840 horas) (9), ou das programações propriamente educativas – *Telecursos*, *Vestibulando Digital*, *Grandes Cursos Cultura* (2.405 horas). Notícias televisivos (10.430 horas) ou esportivos (3.225 horas) também cumprem uma função pedagógica. Com audiências significativas, expressam uma disposição do público em inteirar-se das questões econômicas e políticas da ordem do dia (10). É sabido que a ficção televisiva, há muito, na forma de seriados (1.510 horas), novelas (3.435 horas), filmes (780 horas), desenhos animados e/ou programação infantil (6.260 horas) e humor (350 horas), preenche o imaginário de crianças e adultos, disponibilizando ou prescrevendo comportamentos na diversidade de sua produção (Pereira Junior, 2002). Possibilitando o acesso a comportamentos e modelos de conduta a partir de “celebridades”, ficcionais ou não, essa programação, ao mesmo tempo que integra todos em um ideal de civilização (capitalista, hedonista e consumista), possibilita a uma multidão o acesso a um código de conduta que até pouco tempo era restrito aos segmentos privilegiados. Em uma análise simplista, poderia identificar uma polarização entre manipulação ou integração a partir dos conteúdos propostos pela programação televisiva. É possível. Entretanto, creio que seria mais prudente e menos tendencioso investigar as formas de articulação e apropriação dessas mensagens pelos diferentes públicos.

Mais do que isso, é preciso comentar ainda a crescente promoção de programas religiosos e de variedade que subliminarmente (Ferrés, 1988) se propõem educativos. As emissões religiosas (5.365 horas), as emissões que investem nas entrevistas (2.790 horas), ou as emissões de entretenimento variado que provocativamente denomino *paradidáticas* – *Note e Anote*, *Bom Dia Mulher*, *Melhor da Tarde*, *Vinho e Mesa*, *Neurônios*, *Mochilão*, *Fica Comigo*, *Vida e Saúde*, *Mestre Cura*, *Chek In*, *Turismo na TV* (14.200 horas), grande parte destinada ao público jovem e feminino, especificamente, podem revelar uma iden-

6 Fazendo um levantamento nas principais revistas especializadas em educação, entre elas, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação e Realidade*, *Educação e Sociedade*, *Cadernos de Pesquisa e Educação e Pesquisa*, pode observar que poucos são os artigos que discutem a relação dos meios de comunicação de massa e a educação. A maior parte deles (Kenski, 1998; Preto, 1999; Oliveira, 2001; Mazzioti, 1991; Valente, 1988; D’Almeida, 1988; Oliveira, 1980; Castro & Franco, 1980) trabalha as novas tecnologias como instrumentos ou recursos de trabalho do professor. Raros são aqueles que procuram investigar as novas tecnologias como promotoras de um conhecimento informal, formadores de uma nova subjetividade (Costa, 2002; Fischer, 2002; Preto, 2002).

7 Exclusivamente 10,6% possuem computador e 8% usufruem de linhas telefônicas.

8 Essa classificação foi feita a partir da programação oferecida pelo jornal *Falha de S. Paulo*, em 11 das 12 emissoras de canal aberto (exceto a emissora 21), na última semana do mês de outubro de 2003. As categorias criadas para a classificação são: 1) educativas (documentários, educativas, entrevistas); 2) ficção (novelas, desenhos, seriados, filmes, humor); 3) informativos (telejornais); 4) religiosos; 5) paradidáticos (*Fica Comigo*, *Note e Anote*, etc.).

9 As horas registradas entre parênteses referem-se ao total de horas desse gênero de programação calculado por semana.

10 A título de curiosidade, a audiência do *Jornal Nacional* da Rede Globo de Televisão alcança a média de 35 pontos, sendo que cada ponto refere-se a um total de 48,5 mil domicílios na Grande São Paulo.

tificação do público com uma sede de saberes e informações que a sociedade lhes cobra. Em um diálogo crescente entre a necessidade de informar-se, de estar por dentro das dicas do bem-viver, de uma “certa arte de viver” valorizada socialmente, a grande maioria da clientela televisiva engrossa os índices de audiência de uma programação que oferece a preços módicos e sem cobrança uma “educação” que se vende a partir da emoção e da diversão. Programas religiosos promovendo a vida ascética, regrada e disciplinada, e programas *paradidáticos* que prescrevem, estimulando, a conduta “correta” para mulheres e jovens expressam a meu ver uma demanda que há muito a escola e demais agentes tradicionais da educação deixaram de promover (Dubet, 1996).

Trabalhando de maneira interdependente com a TV e demais mídias (Santaella, 2000), temos o rádio, que também apresenta a característica de oferecer a seu público muito mais que um simples entretenimento musical e informativo. Uma série de vinhetas que disponibilizam informações e saberes especializados está a todo tempo atingindo um público diversificado. Não é raro ouvirmos dicas sobre saúde, cultura, turismo, meio ambiente e lazer, entre os noticiários nacional, internacional e esportivo, nas emissoras FM e AM, oferecidos no meio da programação musical. O mais antigo e mais acessível veículo popular de acesso à informação e entretenimento, no Brasil, ainda hoje, no início dos anos 2000, disponibilizava 2.013 emissoras (11). Sabendo da capacidade de atingir amplas extensões, com baixos custos, as rádios permitem a comunicação e a integração político-informativa, universalizando seu acesso, e como todos sabem criando uma tradição como veículos de educação a distância.

Em relação ao cinema, em 2000, segundo o *Censo Demográfico*, apenas 14% da população brasileira declarou frequentar as salas de projeção, mas é importante lembrar que 35,3% possuem videocassete em suas residências. No entanto, a renda das bilheterias nacionais, em trinta anos, aumentou oito vezes – R\$ 529,5 milhões con-

tra R\$ 70,1 milhões. A aparente contradição, não obstante, explicita apenas a mudança de hábito do brasileiro em relação a esse item do lazer. Dando preferência às salas em *shoppings* e concentrando em um único segmento seus consumidores, o cinema parece ser um fiel entretenimento dos segmentos mais abastados. Por outro lado, o crescimento das locações e lançamentos de vídeos expressa que o consumo cinematográfico só ampliou o uso doméstico da TV, conquistando, aos poucos, outros segmentos menos privilegiados (12). Atualmente, segundo o SAJ – Assessoria Empresarial Ltda., temos 5.867 locadoras no Brasil. O volume de vendas em fitas VHS, em 2002, foi de 2.833.961 e o número de DVDs alcançou o registro de 4.988.008 (13). A título de curiosidade, seria interessante registrar que, segundo o *Anuário Estatístico de 1990*, 52% do público prefere o gênero aventura e 49%, comédia. Para os objetivos deste artigo, o importante é salientar, no entanto, que o DVD foi lançado no Brasil em 1998, ou seja, há menos de dez anos. Naquela ocasião, a indústria vendeu 20 mil aparelhos e 105 mil CDs, segundo dados da UBV. Desde então, o preço dos leitores de DVDs caiu quase 50%, aumentando a possibilidade de uma parcela cada vez maior ter acesso a mais um eletrodoméstico midiático.

Em relação ao mercado fonográfico vemos semelhante expansão com forte apelo popular. Segundo pesquisas, desde o Plano Real, ou seja, meados da década de 90, nunca se vendeu tanto e nunca tantas pessoas de renda mais baixa tiveram a oportunidade de comprar um aparelho de som. Cerca de 5 milhões a 8 milhões de pessoas que antes nunca tinham tido um aparelho de som compraram um, depois do Plano Real. De acordo com essa mesma fonte, a popularização dos aparelhos de som foi tão rápida que num curto espaço de tempo – 1995 e 1996 – foram vendidos 10,7 milhões de sistemas de som, número superior à população de Portugal. A venda de CDs, em 1997, chegou a 104 milhões (Suplemento Mais!, *Folha de S. Paulo*, 1998) (14). Atualmente, em função da pirataria, o

11 *Anuário Estatístico de Mídia* – 2003.

12 Estima-se que somente oito milhões de pessoas frequentem cinema e somente 9% dos municípios possuam salas de projeção. As cidades do Rio de Janeiro e São Paulo destacam-se entre as capitais que possuem mais salas em uso, 212 e 556, respectivamente. O Brasil, em 1972, tinha 2.648, em 1990, 1.550, e, em 2002, 1.650. A venda anual de ingressos, em 2000, girou em torno de 80 milhões. Em 1972, foram 191 milhões (*Folha de S. Paulo*, setembro de 1995 e *Filme B*).

13 De acordo com levantamentos do setor, o DVD vem superando as vendas de fitas VHS há 10 meses consecutivos no Brasil, e em 2005 pode representar cerca de 90% do setor. Segundo o presidente da União Brasileira de Vídeo (UBV), nos primeiros sete meses do ano de 2003, o mercado de VHS caiu 6,1% e o de DVD cresceu 60,2% em unidades vendidas em relação ao mesmo período do ano passado. No ano passado o número de aparelhos vendidos ficou em 1 milhão e este ano deve chegar a 2,2 milhões, segundo o diretor geral da produtora e distribuidora Columbia TriStar Films, no Brasil. Ele previu que em 2005 serão vendidos no país 12 milhões de aparelhos. A expansão do DVD, que está sendo mais rápida que a de CD no país, segundo esse diretor, reflete-se também na diferença de títulos lançados. Até julho deste ano foram lançados 569 filmes em DVD contra 286 em VHS.

14 Em 1979, foram vendidos um total de 66 milhões de unidades, entre LPs, compactos simples, compactos duplos e fitas cassete (Ortiz, 1988).



volume é da ordem de 79,6 milhões, 20% menor que em 2001; 76% do total das vendas foi de produtos de artistas brasileiros. Os álbuns mais vendidos, em 2002, são Xuxa, *Xuxa só para os Baixinhos 3*, Rouge, *Popstar*, Roberto Carlos, *Roberto Carlos 2002*, Vários, *O Clone Internacional*, todos de forte apelo popular (15). Seria interessante ressaltar também a premiação organizada pelo setor. Em 2003, o Disco de Ouro, relativo à venda de 100 mil unidades, foi entregue para Amado Batista, o Disco de Platina, correspondente a 250 mil cópias, foi dado para Jorge Verçílio e a dupla Sandy e Junior, e o Disco de Platina Duplo, totalizando 500 mil unidades, foi entregue ao CD da novela *Mulheres Apaixonadas*. Um total de mais de um milhão de cópias vendidas oficialmente para um público que facilmente poderia ser classificado como popular. Para o desenvolvimento do argumento deste artigo, é importante registrar também que grande parte dos consumidores do mercado fonográfico é de estudantes

(23%), ainda em idade escolar, ou seja, entre 15 e 23 anos. Boa parcela, 46%, tem nível de escolaridade distintiva, isto é, nível médio e superior, entretanto, 54% dos consumidores estudaram apenas até oito anos (União Brasileira dos Produtores de Discos – UBPD, 2001-02).

Para completar a análise da expansão do consumo de bens da cultura de massa no Brasil, enfatizando seu apelo informativo e prescritivo, e muitas vezes popular, seria importante considerar o mercado de impressos e o público deste setor.

No que se refere ao acesso à leitura, recente pesquisa sobre alfabetismo/letramento (16) aponta que 67% da população brasileira encontra-se na situação de analfabetismo funcional. Isto é, encontra-se nos níveis 1 e 2 caracterizados por baixa habilidade e compreensão da leitura (17).

Em “Os Números da Cultura”, Abreu (2003) revela que, segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2000, 67% dos entrevistados gostam de ler: 32% gostam muito e 35% gostam um pouco. Comentando outra pesquisa, *Retrato da Leitura no Brasil* (18), a autora aponta que 98% dos entrevistados possuem em suas casas material escrito, entre eles, livros didáticos, enciclopédias, dicionários, livros infantis, bíblias, livros sagrados e religiosos, livros técnicos e específicos, livros de literatura e romances, agendas de telefones e endereços, calendários e folhinhas, livros de receitas de cozinha, álbum de família, guias e catálogos.

No entanto, notem, essa pesquisa não menciona a produção do mercado de periódicos, fascículos e revistas em circulação. Se, por um lado, a autora chama a atenção para a necessidade de ampliar o entendimento sobre a leitura no universo brasileiro, integrando entre as práticas de leitura álbuns de família, cadernetas de endereço, etc., as pesquisas que comenta ignoram dados sobre uma grande fonte de prazer e leitura que são as bancas de jornal.

Não obstante, é forçoso salientar que neste item, em 2001, segundo o Instituto Verificador de Informações, 14.132.700 revistas circularam em território nacional.

15 Os gêneros mais escolhidos, segundo a UBV, são pop (21%), rock (15%), religioso (14%), pagode e samba (12%) e sertanejo (11%).

16 O conceito *letramento* procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas (Ribeiro, 2003).

17 Nível 1 – corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. Nível 2 – corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos, de extensão média, mesmo que a informação não apareça na mesma forma literal em que é mencionada na pergunta. Nível 3 – capacidade de ler textos mais longos, podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses (Ribeiro, 2003).

18 Pesquisa encomendada pela Associação Brasileira de Celulose e Papel, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, Câmara Brasileira do Livro e Associação Brasileira de Editores de Livros, em 2000-01.

Entre elas, as revistas relativas ao universo cultural feminino (feminina, adolescente, saúde, puericultura, trabalhos manuais, moda, horóscopo – 1.750.041), revistas relativas ao mundo dos *games* e infanto-juvenis (1.317.050), juntamente com as revistas destinadas ao segmento de interessados em televisão e sociedade (1.288.232), destacam-se como as campeãs em venda. Nesse sentido, esse mercado, embora tímido em relação a outros países, na maioria desenvolvidos, parece ser também um exemplo significativo que expressa o crescimento de uma cultura de massa letrada no Brasil.

Já na década de 70, Ecléa Bosi, em seu clássico *Cultura de Massa e Cultura Popular*, apontava que as revistas faziam parte do universo de leitura das operárias. Temas sentimentais, horóscopo, religião e moda eram os mais presentes. Seria importante ressaltar aqui que a prática entre elas estava associada à compra e à constante troca e circulação dos exemplares. Nesse sentido, é possível inferir um efeito multiplicador desses números (19).

Em 2000, segundo o *Anuário Estatístico de Mídia*, comercializaram-se 931 títulos de revistas, sendo os que mais se destacam, como foi visto anteriormente, os referentes a um segmento feminino e adolescente. No entanto, é expressivo o número de 370 títulos relativos a revistas que poderiam ser qualificadas também como *paradidáticas*. Ou seja, revistas de “vulgarização” de saberes e competências, conselhos, dicas de estilos de vida variados, competindo com as orientações que podem e devem ser adquiridas nas escolas. Tal como verificado com a mídia televisiva e radiofônica, a produção de entretenimento impresso, via revistas especializadas, amplia o acesso à informação para um público diversificado e jovem

Os títulos mais relevantes, em termos numéricos, se encontram na área da arquitetura, decoração e paisagismo (49), informática/*games* (33), construção e engenharia (29), arte, cultura e educação (20), entre outros (20). Assim, seria interessante chamar atenção para o fato de que todas elas

disponibilizam, nas bancas de jornal, periódica e sistematicamente, um conjunto de preceitos ou princípios de conduta que ajudam a orientar os comportamentos de seus leitores. É como se essas revistas oferecessem informações e conhecimentos para um público heterogêneo, conhecimento este antes restrito a um universo de peritos. Poderia afirmar, nas categorias de Anthony Giddens (1991), que elas estariam servindo para publicizar, com a TV e demais produtos midiáticos, uma educação fora dos eixos tradicionais, possibilitando um aprendizado, e uma circulação do saber, fora da escola.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA: UMA ABORDAGEM EDUCATIVA

A TV, ainda que tenha uma história mais recente, e com vocação educativa menos explícita, com o passar dos anos, sem que o perseguisse, acabou por ser uma útil ferramenta na educação de nosso imaginário social. As produções seriadas, as novelas, programas de entrevistas ou *shows* de variedades, conseguiram conquistar a audiência de milhares de brasileiros, e como cultura de massa, acabou por servir como espaço de produção de um conhecimento e de uma leitura sobre o Brasil e seu povo.

Segundo pesquisas (Ortiz, Borelli, Ortiz Ramos, 1989), a TV e sua programação eram vistas como um empreendimento de grande valor pedagógico. Logo no seu início, na década de 50, herdeira de uma estética literária do teatro e do cinema, muitas vezes engajada e comprometida com um ideal de cultura das elites, a TV conta com uma produção forte de teleteatros e com a colaboração de uma série de dramaturgos de renome (21). Ainda pouco comercializável, pois só alcançava um público restrito, tinha espaço para produções de caráter mais experimental (Ortiz, Borelli, Ortiz Ramos, 1989) (22).

19 Atualmente, em relação à leitura de jornais, há muito reconhecida como leitura legítima, de um pouco mais de 1.000 títulos em circulação, em todo o território nacional, em média 42% têm como hábito lê-los, ou seja, praticamente a mesma porcentagem de indivíduos com 8 ou mais anos de escolaridade. No entanto, é importante colocar as diferenças dessa prática entre as grandes capitais. Segundo o Ibope, os cariocas (69,8%), os recifenses (65,1%), seguidos dos moradores de Porto Alegre (64,4), são os que mais têm o gosto pela leitura de jornais. Fortaleza destaca-se com um índice de apenas 25,7% de leitores.

20 Interesse geral/atual (66), economia/negócios (49), arquitetura/decoração/paisagismo (48), medicina/odontologia (44), informática/*games* (33), agropecuária (36), alimentação/bebidas/gastronomia (29), auto/moto (29), construção/engenharia (29), marketing/propaganda (29).

21 Victor Hugo, Alexandre Dumas, A. J. Cronin, Charles Dickens, entre outros.

22 Vale ressaltar que na década de 50 o Brasil contava apenas com 2.000 aparelhos de TV e em 1955, 170 mil; vinte anos depois, ou seja, 1975, com 10 milhões.

23 Segundo pesquisa da Marplan, entre pessoas de 15 a 64 anos, o gosto pelos programas de auditório vem sofrendo quedas. Entre as classes A e B, em 1994, 64% diziam ter interesse por programas de auditório. Agora, esse percentual caiu

No entanto, a partir de 1960, a telenovela, devedora dos folhetins melodramáticos de origem européia e das radionovelas latinas, faz carreira sob o estigma de ter apelo popular e baixa qualidade. É sabido que nos governos militares o Estado autoritário passa a se preocupar com assuntos de cultura, procurando realizar diretrizes que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura brasileira, de uma identidade nacional compatível com suas premissas coercitivas. Na ocasião, o ministro da Educação Jarbas Passarinho sublinhava que seria ideal existir entre nós uma cultura que se fundasse na crença da nacionalidade e não uma cultura importada, uma forma de colonialismo cultural. Em protocolo assinado pela Rede Globo e pelas Emissoras Associadas, nos idos de 1975, o documento evidenciava a ação conjunta do Estado e das emissoras para abafar o que Muniz Sodré (1989) qualificou de “estética do grotesco”. Protocolo que visava a uma profilaxia cultural, intervindo sobre programas que chocavam o “bom gosto” de camadas mais “educadas” (Ortiz, Borelli, Ortiz Ramos, 1989). Relacionava ainda uma série de proibições como “apresentar em qualquer programa pessoas portadoras de deformações físicas, mentais e morais; quadros, fatos ou pessoas que sirvam para explorar a credence ou incitar a superstição, bem como falsos médicos, curandeiros ou quaisquer tipos de charlatanismo; comentar de forma sensacionalista, ou depreciativa, problemas, fatos, sucessos de foro íntimo ou da vida particular de qualquer pessoa” (Miceli, 1973) (23).

Nas décadas de 50 e 60, no entanto, e anos seguintes, um conjunto de iniciativas, como o programa infantil *Vila Sésamo* e as novelas *Jerônimo, o Herói do Sertão* e *Meu Pedacinho de Chão*, destacou-se com natureza de utilidade pública (Ortiz, Borelli, Ortiz Ramos, 1989). Mais recentemente, as novelas *Rei do Gado, O Clone* e *Esperança*, trabalhando com temáticas polêmicas, entre elas, MST, drogas, inseminação artificial, imigração, sindicalismo, entre outros, reinauguram as disposições educativas da TV em um dos seus gêneros menos prestigiados, a novela.

No que se refere à programação controversa dos programas de auditório, *shows* que muitas vezes associam espetáculos de música e dança, *games-shows* entre celebridades ou público em geral e/ou curiosidades fantásticas, desde seu surgimento, foram criticados como sensacionalistas e grotescos (Sodré, 1985; Bucci, 2002). Desde meados da década de 50 na TV, sofrendo alguns reveses mas sempre voltando à *telinha*, essa programação recorrentemente é alvo de crítica ainda que campeã de audiência (Mira, s/d). No entanto, tentando compreender esta tão criticada versão do entretenimento, deveríamos buscar um pouco de sua história. É possível considerar que, fugindo do modelo de uma diversão legítima, séria e elevada, a programação popular sempre foi mal interpretada pelos críticos. Não obstante, temos algumas exceções. Mikhail Bakhtin (2003) e Peter Burke (1983), recuperando a história da cultura popular na Europa, como também Renato Ortiz (1992) e Maria Celeste Mira (s/d), recuperando a versão da cultura popular nas manifestações da cultura de massa, no Brasil, salientam que houve uma incompreensão e/ou desconhecimento das elites intelectuais em relação ao lazer dos segmentos populares. Afastando-se do universo e do cotidiano popular e ignorando as matrizes dessa tradição, grande parte das críticas acabou entendendo o *grotesco popular* como “mau gosto”. Ignorando o sentido divulgado por Bakhtin sobre o grotesco, essa forma paródica de interpretar o mundo em sua ambigüidade acaba-se por reduzir e simplificar o gosto popular como baixo, vulgar, enfim, grotesco. Para uns a chamada programação sensacionalista significa falta de cultura, para outros significa exploração da miséria social (Mira, s/d). Como explorarei no próximo item, esquecem que, ao assim classificar a programação, estão construindo barreiras entre duas formas de conceber a cultura. A cultura hegemônica, burguesa e letrada e a cultura popular de massa (24).

Cabe relatar neste item também a evolução dos usos do rádio e do cinema como veículos educativos. Se historicamente

para 57%. Entre as classes C, D e E, o interesse manteve-se estável ou aumentou, 76% e 77%, respectivamente (Suplemento Mais!, Folha de S. Paulo, 1998).

24 Mas pode-se falar ainda de uma outra faceta da TV, ou seja, sua extraordinária tradição em Telecuriosos. Uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema ainda está por ser feita.



surgem no Brasil como um privilégio das elites, tal como os livros e a TV, aos poucos, em função do potencial educativo e de entretenimento, conquistam o público e sucessivos governos, passando a ser vistos como instrumentos de integração cultural e política (Espinheira, 1934; *Revista USP*, 2002-03). É interessante observar que na década de 20 até os anos 90, desde o *Manifesto dos Educadores*, com as políticas nacionalistas do período, bem como até hoje, governos e intelectuais debatem os meios de comunicação como estratégicos no projeto de construção de um ideal de Brasil (Franco, 2000; Ortiz, Borelli, Ortiz Ramos, 1989).

Historicamente, é importante lembrar, não obstante, que, no que se refere ao rádio, desde a primeira emissão, em 1924, no Rio de Janeiro, ele já despertava, entre seus incentivadores, sua vocação educativa. A história do rádio e seu talento para universalizar informações e promover uma cultura local parecem se confundir a todo tempo. Com Edgar Roquete-Pinto e seu

braço direito na área da Rádio Difusão Educativa, Ariosto Espinheira, até os dias atuais, com uma diversidade grande de propostas educativas, o rádio cumpre sua função de favorecer o acesso de uma população marginalizada do processo escolar. Alguns exemplos recentes expressam essa realidade. Em 1998, o “Programa Sertão Semi-árido”, promovido pela Sudene e realizado pela Escola do Futuro (USP), com a proposta de divulgar conhecimentos sobre plantio na região, bem como informações úteis para se evitar doenças comuns na área; “Educomunicação nas Ondas do Rádio”, iniciativa do Núcleo de Educação e Comunicação da ECA-USP, com o projeto de integrar a comunidade e a escola a partir da produção e emissão de programas radiofônicos, está em andamento em várias escolas públicas da cidade de São Paulo, e “Sintonia Sesc-Senac”, programa de difusão aberta, desde os anos 70, hoje contando com a colaboração de aproximadamente 400 emissoras pelo Brasil, com o objetivo de divulgar conhecimentos gerais e de utilidade pública, entre outras.

Da mesma forma, o cinema, embora constituindo-se de uma mídia de alto custo e portadora de tecnologia moderna, construiu à sua maneira uma interface com a educação. Juntamente com o rádio, o cinema sofreu investimentos com a intenção de modernizar o modelo educativo brasileiro. Com o movimento escolanovista e com o apoio dos governos populistas, o cinema surge como um veículo promotor de cultura e lazer. Com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince), em 1937, até seu fechamento em 1966, esse organismo promoveu uma média de 30 filmes realizados por ano, com a duração de 10 minutos. Quase em torno de 1,5 longametragem por ano. Com títulos variados, mas sem um eixo pedagógico explícito, o Ince foi mais um instrumento pouco eficiente, entretanto extremamente moderno para a época, que os governos tentaram usar para controlar e impor uma educação desejada (Franco, 2000; Saliba, 2003).

Atualmente, a produção cinematográfica e seu potencial pedagógico ainda são

pouco utilizados. Servindo mais como fonte de entretenimento e menos como veículo formador, o cinema, como já foi visto, não se encontra entre os hábitos de lazer de preferência do brasileiro médio. No entanto, pode-se encontrar importantes iniciativas localizadas. A parceria entre a Fundação Abrinq e a Natura desenvolve o Projeto Cinema e Vídeo Brasileiro na Sala de Aula. Com o objetivo de capacitar professores e organizar um acervo, alunos da rede pública poderão aprender a linguagem do vídeo e produzir seus próprios documentários. Paralelo a isso, o Espaço Unibanco de Cinema já há algum tempo vem disponibilizando para grupos de estudantes e seus professores o acesso a obras em cartaz ou que constem do seu arquivo. Já há mais tempo a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com um acervo variado e voltado muitas vezes para obras de caráter mais pedagógico, oferece a todos os interessados o acesso a um material cinematográfico de qualidade (25).

Embora cultivado e consagrado pelos setores mais escolarizados, o livro é, sem dúvida, um produto da cultura de massa e há muito tempo tenta se popularizar, no Brasil, a partir de políticas públicas da área da educação. É possível observar que o livro didático e paradidático esteve presente, entre nós, desde a década de 20 com o empenho do editor Francisco Alves. Nessa mesma época assistimos a outros investimentos no setor, com a criação da Companhia Editora Nacional. É interessante ressaltar que, na ocasião, livros didáticos dividiam espaço com títulos que prescreviam hábitos de higiene e informações sobre cuidados com o lar e a infância. Preocupados em difundir o hábito da leitura para amplos segmentos da população, invertiram ainda recursos nas coleções Paratodos, Biblioteca das Moças, com 176 títulos, e a coleção Terramarear, alimentando assim um tipo de leitura de entretenimento diversificado para os jovens leitores brasileiros. É preciso lembrar também que na década de 50 verifica-se um aumento de 143% no setor gráfico brasileiro, com um volume de 66 milhões de exemplares, para uma popu-

lação de 50% de analfabetos. Mais de 25 anos depois, em 1985, o Brasil contava com 400 editoras, responsáveis pela produção de 160 milhões de exemplares, em um país que ainda resistia com quase 29% de analfabetos. Há 10 anos, em 1993, o Brasil produzia 300 milhões de livros (Hallewell, 1985; Mira, 1995).

Em 2002, o volume de vendas chegou a quase 339 milhões e aproximadamente 40 mil títulos. Com 530 editoras ativas e com cerca de cinco mil pontos-de-venda (englobando papelarias, bazares, supermercados, lojas de conveniência), dos quais 1.700 são livrarias na acepção clássica do termo, o brasileiro tem acesso a apenas 1,8 livro por ano (26). Com um mercado mais segmentado, segundo o relatório da Câmara Brasileira do Livro, a produção de livros *didáticos*, quase 50% da produção nacional, vendeu 161 milhões de livros, com 12.800 títulos. No item *obras gerais*, a venda chegou a quase 110 milhões de exemplares, com 10.750 títulos. No setor de livros *religiosos*, a circulação alcançou aproximadamente 30 milhões de unidades, com 5 mil títulos. Por último, o setor de livros *científicos, técnicos e profissionais* chegou à expressiva venda de 21 milhões de unidades, com 11 mil títulos. Para o argumento deste artigo seria interessante chamar atenção para o crescente volume de livros de característica prescritiva e de auto-ajuda presentes sob a rubrica dos títulos religiosos.

Para nosso estudo seria interessante ainda ressaltar que a busca do leitor fora dos templos tradicionais de venda, as livrarias, tem também sua história no Brasil. A editora paulista LER, na década de 30, e a Editora Martins Fontes, o Clube do Livro e a Editora Saraiva, nos anos 40, foram pioneiros na venda em domicílio de enciclopédias, livros clássicos da literatura brasileira e internacional (Hallewell, 1985; Mira, 1995). Hoje, a herança parece permanecer pois os espaços para compras mantêm-se bastante diversificados. Livrarias, bancas de jornais, farmácias, metrô e pequenas lojas de conveniência expandem o acesso a este bem de consumo de massa (27).

25 Não cabe neste artigo relatar todas as iniciativas educativas conhecidas do rádio e do cinema. No entanto, vale a pena um esforço sistemático a fim de analisar essas propostas.

26 Inglaterra (4,9); EUA (5,1); França (7); Itália (5).

27 Em recente pesquisa, foi possível identificar que o mais novo ponto-de-venda de livros se encontra em algumas estações do metrô. Trata-se de um empreendimento exploratório que, à maneira das máquinas que vendem refrigerantes e salgadinhos, vende, por sua vez, livros de bolso, nos valores de três, cinco e nove reais. Os títulos mais vendidos são relativos a saúde, a informática e a constituição brasileira.

A título de curiosidade, considero importante registrar ainda que a primeira editora brasileira, nos idos de 1862, ostentava títulos de grande apelo popular como: *Dicionário de Medicina Doméstica*, *Sucintos Conselhos às Jovens Mães para o Tratamento Racional de seus Filhos*, *Coleção Completa de Máximas*, *Pensamentos e Reflexões* (Hallewell, 1985; Mira, 1995). Nesse sentido, o Brasil parece ter uma longa tradição em leituras e entretenimentos que poderiam ser classificados como paradiáticos ou populares. Uma literatura fácil, de alto caráter educativo e comportamental, que parece conquistar mais espaço em nosso público do que o conhecimento e o gosto pela literatura clássica e erudita promovidos pela escola. Um outro exemplo interessante da circulação de livros menos “nobres” no Brasil refere-se à Livraria do Povo. Fundada em 1879, no Rio de Janeiro, comercializava livros usados e era freqüentada por estudantes e escritores desconhecidos (Hallewell, 1985; Mira, 1995). Em seu clássico *Cultura Popular na Idade Moderna* (1989), Peter Burke vai salientar que a alfabetização crescente vivida na ocasião do Renascimento, na Europa, não tivera as conseqüências que os religiosos supunham. Os camponeses liam livros pequenos de no máximo 30 páginas, almanques, folhetos de notícias. Leitura simples, vocabulário relativamente pequeno e construções não elaboradas. Nesse sentido, conclui Burke, a imprensa ampliou ao invés de destruir a cultura popular tradicional. Ainda que não se possa fazer uma analogia direta com a realidade atual no Brasil, seria interessante colocar que a expansão de um público leitor cultivado é resultado de séculos de educação. Por ora, o que se tem, e já não é pouco, é expressão de uma significativa demanda de informações e saberes especializados.

Não obstante, para finalizar este item, caberia registrar que o aspecto formador e/ou educativo de um imaginário ficcional das mídias não é prerrogativa da cultura brasileira. Martín-Barbero (1995) salientava, nos anos 80, que a cultura de países como México (cinema), Argentina (rádio),

Chile (jornal) e Brasil (música) se constituiu a partir de uma configuração cultural bastante semelhante. Isto é, os meios de comunicação de massa se fazem presentes na nossa história, construindo uma cultura híbrida em que se mesclam referências da cultura erudita, da cultura popular e da cultura de massa. Este amálgama entre as culturas seria então constitutivo nas configurações latino-americanas.

OS SENTIDOS DA CULTURA

Para o desenvolvimento do argumento deste artigo seria interessante ainda fazer uma breve digressão sobre a noção de cultura, e, nesse sentido, creio que Thompson (1995) oferece algumas pistas importantes.

Fazendo um breve apanhado da história desse conceito, Thompson registra que uma das primeiras utilizações da noção remetia à idéia de cultivo ou cuidado de algum elemento, tal como grãos e animais (até 1500), e, mais recentemente, o cultivo da mente humana (1500 em diante). A distinção entre cultura (bens espirituais) e civilização (bens materiais), tão bem fundamentada por Norbert Elias (1990), documentou ainda os sentidos variados da noção de *cultura* em países europeus, como Inglaterra, França e Alemanha (Thompson, 1995, p. 167; Elias, 1990, pp. 21-5).

Para nosso interesse, vale ressaltar, não obstante, que a noção de cultura sempre carregou um forte viés evolucionista e etnocêntrico. Ou seja, grande parte dos pressupostos desta noção são forjados dentro de uma tradição iluminista que favoreceu o sentido elitista e restrito do conceito (Martín-Barbero, 2003; Bollème, 1988; Bourdieu, 1979, Cuche, 2002). Para essa tradição a cultura expressa a idéia de desenvolvimento, enriquecimento, evolução, um salto em relação a outros estágios anteriores de civilização. Até hoje não é difícil encontrar fortes vestígios dessas representações entre nós. Só muito recentemente a noção de cultura assumiu o sentido de um processo ou produto de um esforço materi-

al e espiritual de indivíduos ou de grupos (Thompson, 1995; Canclini, 1983). Nesse sentido, para dar continuidade a essa questão o autor concebe quatro tipos básicos de concepção do conceito de cultura (28).

Vale salientar, no entanto, que esse autor constrói uma particular concepção, que denomina “concepção estrutural de cultura”. Ou seja, para ele, é preciso dar ênfase ao caráter simbólico dos fenômenos culturais bem como ainda relacioná-los a contextos e processos histórica e socialmente estruturados.

Assim, a concepção estrutural de cultura de Thompson dá ênfase ao caráter simbólico dos fenômenos culturais mas os considera inseridos em contextos estruturais específicos. Ou seja, entende a análise cultural como o estudo das formas simbólicas – ações, objetos, expressões significativas diversas – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, em que as formas simbólicas são produzidas, difundidas e consumidas. Enfatiza que os contextos sócio-históricos são muito variados, podendo estar estruturados de várias maneiras. Segundo ele, por exemplo, estruturados pelas relações de poder, acesso diferenciado a recursos e oportunidades sociais, etc.

Dessa maneira, o que interessa salientar é que, ao conceber a análise dos fenômenos culturais da modernidade, contextualizando um momento histórico e social específico, Thompson concebe a cultura sendo produzida em uma sociedade hierarquizada, marcada por profundas diferenças sociais, com uma injusta distribuição de poder e privilégio. A concepção estrutural de cultura propõe então uma análise em que as relações de poder estejam presentes. Para essa visão, os fenômenos culturais expressam sobretudo um terreno de disputa social. Compreender a cultura de nosso tempo é uma pista para compreender a sociedade em que vivemos, seus conflitos, lutas internas, jogos de interesses, medos e fantasias. Essa visão concebe toda expressão cultural das sociedades contemporâneas com a capacidade de fazer um diagnóstico da história de uma época e de uma sociedade.

Nestor Canclini (1983), em *As Culturas Populares no Capitalismo*, contribui também para pensarmos o conceito de cultura nas sociedades globalizadas e hierarquizadas. Colocando-se o desafio de compreender a especificidade das culturas latino-americanas, Canclini alerta para a necessidade de refletirmos sobre elas a partir de um pressuposto político, ou seja, a cultura como um campo de tensão, um campo de luta simbólica, onde diferentes interesses de classes ou de frações de classes são expressos de maneira velada pelo conflito entre representações sobre o mundo social (29).

Canclini desenvolve uma noção de cultura que corrobora a anterior de Thompson. Cultura para ele não pode ser sinônimo de formação social, isto é, forma de sociedade unificada a partir dos valores dominantes. A noção de cultura não pode se reduzir às manifestações das instituições e modelos de comportamento de uma formação social. Para ele, é necessário criar um definição mais eficaz, uma definição que entenda a cultura enquanto *processo*. Cultura como sendo resultado de todas as práticas e instituições dedicadas à *administração, renovação e reestruturação* de sentidos.

Posto isso, a produção simbólica, a produção dos sentidos, a produção das categorias do pensamento e do julgamento remeteriam às estruturas materiais de existência dos indivíduos, suas condições de trabalho, de estudo, de lazer, de origem familiar, etc. A cultura não representaria apenas em símbolos e imagens uma sociedade. A cultura seria então espaço de produção de sentidos e valores que ajudariam na *reprodução* das relações entre os grupos, ajudariam na *transformação* e na *criação* de novos e outros sentidos e valores.

Dessa forma, a cultura enquanto *processo* é vista não só nos atos de *produção*, mas nos atos que envolvem a *divulgação* e *promoção* da criação, bem como nos atos de *recepção*. A cultura não se reduziria objetos, símbolos ou bens materiais de uma sociedade, mas se apresentaria também como resultado das *diferenças de sentido* ou *diferenças de significados* e usos entre os diferentes indivíduos que a consomem.

28 À primeira concepção dá o nome de clássica. Remetendo ao que já foi dito anteriormente, a expressão *cultura* revela um processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna. A segunda concepção, segundo Thompson, é aquela referente a uma visão antropológica (1800-1900) subdividida internamente entre concepção descritiva e concepção simbólica. Para ele, a concepção descritiva entende a noção de cultura como o conjunto inter-relacionado de crenças, costumes, formas de conhecimento, instrumentos materiais, arte, etc., que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade particular e que podem ser estudados cientificamente. Preocupado com a análise, a classificação e a comparação dos elementos constitutivos das diferentes culturas para traçar o desenvolvimento da espécie humana. Seus expoentes maiores seriam Tylor e Malinowski (1930-40). A concepção simbólica da noção de cultura, baseada sobretudo nas contribuições de Clifford Geertz, considera que o homem é um animal suspenso em teias de significados. Cultura é a teia de significados produzidos pelos homens e sua análise constitui uma ciência interpretativa em busca de significados. Segundo Thompson, o intérprete, o pesquisador, tenta entender o que é dito e vivido, explicar o significado das ações e práticas culturais. A análise cultural seria então a elucidação destes padrões de significado. Embora Thompson apóie-se nas contribuições de Geertz, aponta algumas limitações. Ou seja, aponta para uma certa imprecisão nos conceitos, a limitação de uma interpretação fechada nos próprios textos ou símbolos e sobretudo chama atenção sobre a falta de uma contextualização sócio-histórica dos eventos culturais. Geertz, segundo Thompson, não se preocupa com os significados divergentes e conflitantes que as expressões simbólicas podem assumir. Não dá destaque às relações de poder, aos conflitos internos relativos à produção de cultura, à produção de significados.

29 Canclini é um mexicano que introduziu a noção de *culturas híbridas* no debate cultural. Em seu livro homônimo, faz uma discussão sobre a especificidade das culturas latino-americanas que se forjaram a partir do sincretismo de várias matrizes culturais, europeia, nas suas versões erudita e popular, étnicas, negra e índia e, mais recentemente, a cultura de massa, globalizada e internacionalizada.

CULTURA POPULAR E CULTURA DE ELITE

Por último, para pensar a cultura enquanto processo de *reprodução, transformação e criação* cultural, bem como espaço de uma luta simbólica, o que mais nos interessa nesta reflexão é atentar para o fato de que os sistemas sociais não se reproduzem espontaneamente submetidos apenas a constantes estratégias de dominação de ordem material e de ordem física. Para Canclini, seria necessário ainda investir no controle simbólico das práticas culturais (Canclini, 1983; Bourdieu, 1979). Ou seja, é necessário investir em estratégias de imposição de normas e padrões culturais que ajudem a legitimar a ordem social vigente a partir de mecanismos que legitimem e reifiquem consensos. Não obstante, quais seriam as práticas que possibilitariam a naturalização de uma ordem cultural?

Tentando desenvolver este argumento, valeria a pena recuperar um pouco da história dos conceitos *cultura popular* e *cultura de elite*. Em *O Povo por Escrito* (1988), Gennevieve Bollème denuncia a ambigüidade do conceito *popular*. A autora identifica a imprecisão, a grande variabilidade nas formas de se conceber a noção de popular. Para nosso objetivo aqui é importante colocar que Bollème apresenta uma hipótese bastante interessante. Para ela, cultura popular deve ser apreendida como uma *relação*. Ou seja, a cultura popular explicita uma forma de interpretar aquilo que é relativo ao povo, ao popular. Mais do que isso, a palavra *popular* faz mais do que simplesmente designar uma relação, ela acusa. Para a autora, a palavra *popular* expressa um julgamento, uma tomada de posição, que retira elementos do conjunto de uma cultura e os classifica segundo alguns padrões. Uniformidade, homogeneização, pouca elaboração, simplicidade, adjetivos que podem desclassificar estes elementos segundo julgamentos exteriores a ele. É como que se a palavra *popular* fosse um reativo, ou seja, é como se cultura popular se opu-

sesse ao sentido da palavra *cultura* na sua acepção iluminista, aquela concebida sob o registro da cultura culta. Tornar-se-ia popular então a cultura que sofre uma avaliação segundo seus usos, sua identificação, sua apreensão pelas classes populares. Nesse sentido, tudo pode ser popular (cultura, literatura, música, a cultura de massa) desde que seja apropriada pelo grupo que denominamos popular (30).

Mais importante que isso, a noção de popular, segundo Bollème (1988) e Martín-Barbero (2003), grande parte herdeira da visão dos românticos, deriva da idéia de comunidade orgânica, pura, autêntica, unida por laços naturais e telúricos. Nesse sentido, ao mesmo tempo que os autores do romantismo recuperam positivamente o conceito, pois o concebem como uma manifestação pura e imaculada, o conceito popular é reduzido a uma autenticidade ou ausência de contaminação/hibridização com a cultura hegemônica e/ou dominante. E, ao reforçar essa autonomia, ao negar a circulação cultural das manifestações populares, o que realmente se nega é o processo histórico de formação do popular, o caráter de sua hibridização. Nesse sentido, é preciso chamar atenção para o fato de que se a cultura popular for concebida longe da dinâmica histórica, ao se recusar o sentido processual e relacional das expressões, o que se resgata é uma cultura que não pode olhar senão para o passado, uma cultura-patrimônio, ou seja, folclore de arquivo ou de museu nos quais conserva a pureza original de um povo primitivo (Bollème, 1988; Martín-Barbero, 2003).

Vemos assim que a qualidade, o emprego ou o modo pelo qual somos levados a entender ou a apreciar uma cultura como popular não dependem absolutamente do que ela é em si mesma, mas da essencial relação que temos com ela. Dizer que é popular uma cultura é explicitar uma relação que expressa uma divisão nos padrões culturais que conhecemos. Declarar popular uma cultura ou um objeto é afirmar uma *relação*, é engajar-se assim em um discurso classificador que, por um lado, estabelece fronteiras entre a cultura letrada

30 Assim, chamar de popular uma cultura, por mais volumosa e disparatada que seja, é reduzi-la à uniformidade de um julgamento mas é também glorificá-la pois é popular também aquilo que agrada a todos. Daí resulta ser a palavra popular uma faca de dois gumes, que pode explicitar ao mesmo tempo sucesso mas também simplicidade e superficialidade. Nada mais fugaz, com efeito, do que a popularidade.

da, culta, a cultura dita emancipadora, valorizada pelas instituições legitimadoras e, por outro, a cultura estigmatizada, a cultura dos “outros”, a cultura daqueles que precisam colonizar seus espíritos, ou seja, os incultos.

Bourdieu (1979, 1998), de uma certa forma, nos anos 60, já denunciava as barreiras e hierarquias culturais existentes nas sociedades capitalistas ocidentais ao criar o conceito *capital cultural*. Em *Os Três Estados do Capital Cultural* (1998), na intenção de definir e apreender as representações que temos em relação à cultura legitimada, aquela adquirida em anos de escolaridade, acaba por instituir as três dimensões do capital cultural, ou seja, *capital cultural incorporado*, *capital cultural objetivado* e *capital cultural institucionalizado* (31). Creio que a forma como Bourdieu define esse novo tipo de moeda social, a saber, a cultura derivada de um esforço educativo, ajuda a compreender o caráter classificador e elitista, mágico e portanto arbitrário que fazemos de seus portadores.

Dando continuidade a reflexões críticas sobre o papel da escola (Althusser, 1988), mas imprimindo um caráter mais original nas discussões, Bourdieu, na maioria de seus textos sobre a questão educacional, põe em xeque a ilusão meritocrática da escola, relacionando poder cultural/escolar com poder social e simbólico. Ou seja, denunciou que a escola, contribuindo para a reprodução das diferenças sociais, também contribui para a manutenção das hierarquias de poder e privilégios das sociedades capitalistas.

Nesse sentido, para se compreender a força do conceito *capital cultural* na obra de Bourdieu seria interessante reafirmar que ele o compreende como uma tradução ou desdobramento do capital econômico. Ou seja, mesmo não sendo irredutível a este, capital cultural constitui-se em um novo *capital*, em uma nova forma de poder e recurso social de distinção. Em uma sociedade onde a herança e os privilégios não se realizam apenas nas propriedades e/ou nos títulos de nobreza, surgem outras formas

de hierarquizar os indivíduos. A saber, a cultura e a educação em seu sentido iluminista. É como se o entendimento dessa noção de cultura fosse um produto histórico de um consenso, produto coletivo da aceitação do mito de uma cultura universal, dominante, no entanto uma cultura restrita e prerrogativa de uma classe. O propósito de uma razão universal, hegemônica, constitutiva do imaginário produzido pela burguesia e suas instituições de manutenção do poder, é capaz de converter este mundo restrito em um mundo universal e sua cultura na cultura de todos.

Assim, é possível afirmar que Bourdieu considera o capital cultural tão importante quanto o capital econômico, ambos recursos ou fontes de poder e privilégio de uma classe. Para ele, o campo da cultura é um espaço de luta e competição tal como o campo econômico; a posse dos bens simbólicos é como a posse dos bens materiais, símbolos de distinção, signos de diferenciação, elementos que hierarquizam e criam barreiras entre os indivíduos de diferentes grupos sociais, possuidores de diferentes recursos.

Posto isso, a cultura, no sentido específico utilizado por Bourdieu, ou seja, fonte de um saber legitimado e institucionalizado, não é apenas um sistema que oferece signos e um código de comunicação ou categorias do entendimento (Durkheim, 1995). Não é apenas um sistema que integra e ajuda a compreender o mundo. Ela também tem o poder de separar, de hierarquizar, serve como instrumento ideológico de dominação (Bourdieu, 1999).

Nesse sentido, a cultura escolar institucionalizada e o acesso diferenciado a ela expressam uma dimensão política na medida em que assumem o poder de criar hierarquias, fronteiras e barreiras sociais entre os grupos, a dizer, aqueles que a detêm – os escolarizados – e os “outros”, os iletrados. Por serem bens raros, a educação e seu desdobramento, a cultura escolar, são fontes de privilégio. Portanto, o conceito de *capital cultural* de Bourdieu é bastante preciso. Refere-se a um conjunto de símbolos e práticas promovido pelas instâncias culturais legitimadas, família, escola,

31 *Capital cultural incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *capital cultural objetivado*, sob a forma de bens culturais materiais; e *capital cultural institucionalizado*, sob a forma de diplomas e titulação.

museu, universidade, enfim, instituições a que poucos têm acesso, mas que congregam um alto valor no mercado. É a cultura burguesa, aristocrática, aquela que no Brasil os que a possuem são considerados privilegiados (32).

Vale ressaltar que Bourdieu não se refere ao conceito *cultura* empregado pelas análises antropológicas, ou seja, um sistema integrado de símbolos que todos, independente da origem social, detêm. Mas sim a cultura que é valorizada no mercado escolar e profissional. Uma cultura escolar institucionalizada e legítima, um *capital* que tem valor de troca e pode ser convertido em outras formas de poder, ou seja, capital econômico, posição e prestígio sociais, etc. (33).

OS USOS DA CULTURA

Nesse sentido, Bourdieu ajuda-nos a pensar a função da escola e seus divulgadores no processo de construção das representações classificadoras sobre o saber escolar. Com uma missão colonizadora, desde o século XV, a escola propõe-se a expandir seu império cultural para as massas *incultas, ignorantes, supersticiosas e irracionais*. Assumindo a educação escolar como reguladora do comportamento dos segmentos populares e iletrados, moralizando espíritos e formando quadros para o mercado de trabalho, as instituições formais do ensino sempre agiram disciplinando, chamando à ordem civilizada amplos contingentes populacionais (Nóvoa, 1998; Durkheim, 1995; Burke, 1989).

Para desenvolver o argumento deste artigo, lembro que, para desempenhar a contento essas funções, a escola utiliza-se de várias estratégias de consagração coletiva. Entre elas destaco a desclassificação e a desvalorização dos modos populares e iletrados do saber e do estilo de vida popular. A literatura registra fartamente que, pouco a pouco, um processo lento mas decisivo de inferiorização da cultura/educação dos segmentos pouco escolarizados foi promovido pelas instâncias educativas.

Mais do que isso, é possível registrar também um menosprezo em relação a essa educação que evoluirá rapidamente para um sentido negativo, ou seja, o sentido de uma cultura atrasada e vulgar. Ou seja, um passo para a legitimidade de uma visão etnocentrista segundo a qual qualquer diferença cultural em relação à cultura hegemônica seria expressão de um atraso (Burke, 1989).

A noção de cultura escolar vai permitir a seus divulgadores cindir a história e as práticas sociais dos grupos a partir de pares de conceitos opostos: *moderno/atrasado, nobre/vulgar, culto/inculto*. Nesse sentido, é fácil popularizar uma só cultura para todos. Uma compreensão que excluirá as matrizes culturais desviantes da versão dominante. Um passo para as representações excludentes e maniqueístas em relação à cultura popular e seus desdobramentos, a cultura de massa. Terreno propício para popularizar as expressões culturais julgando criticamente a variedade da produção midiática e as escolhas populares dessa produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O populismo não é outra coisa que a inversão do etnocentrismo [...]” (Bourdieu, 1979).

O objetivo deste artigo foi refletir sobre a cultura de massa no contexto das preocupações educativas do mundo contemporâneo. Chamei atenção para uma nova configuração cultural e, portanto, educacional, a que a sociedade brasileira teve acesso ao longo de sua história. Apresentando dados sobre o crescimento da oferta de produtos da cultura de massa e a paralela demanda de informações e entretenimento do público pude observar que a produção midiática complementa há muito a cultura e o saber escolar. Foi minha intenção desconstruir sociologicamente um certo julgamento elitista que se tem sobre uma variedade de produtos da mídia. Nesse sentido, busquei as raízes da tradição cultural brasileira e

32 Lembro que apenas 45% têm mais de 8 anos de escolaridade.

33 Posto isso, a família e a escola, para Bourdieu, são dois subespaços sociais fundamentais no processo de aquisição desse recurso. Família e escola podem ser classificadas tanto como instâncias produtoras de bens culturais como mercados de circulação desses bens. Para ele, a competência cultural adquirida nesses espaços é definida pelas condições de aquisição. Ou seja, de um lado, o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância, no seio da família, e prolongado adquirido fora do ambiente familiar, nas instituições de ensino ou na esfera do trabalho. A distinção entre esses dois tipos de aprendizado refere-se a uma certa maneira de adquirir bens culturais e simbólicos e com eles se familiarizar, por um aprendizado escolar que o pressupõe e o completa. De outro, o aprendizado tardio, complementar àquele, metódico e acelerado.

registrei a forte presença dos produtos culturais midiáticos na nossa formação, suas características paradidáticas, fortemente articuladas a um gosto popular pouco escolarizado. Foi possível ver que antes que a escola se universalizasse, antes que o saber formal se tornasse referência educativa para grande parte de nossa população, antes que a língua escrita estivesse generalizada em todo o território nacional, o rádio, a TV e o cinema já eram velhos conhecidos da população brasileira. Nesse sentido, considerei que o imaginário ficcional das mídias há muito mais tempo vem colonizando os nossos espíritos. Mais do que isso, esse imaginário está mais presente no cotidiano dos segmentos sociais brasileiros, sobretudo os segmentos com baixa escolaridade, do que propriamente a cultura escolar.

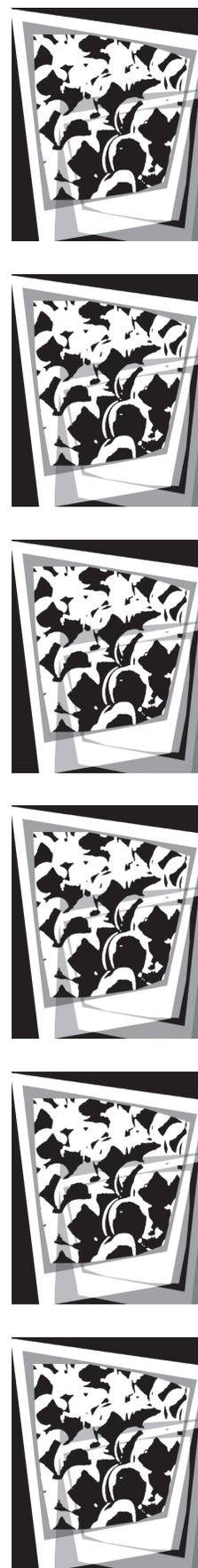
No entanto, não se trata de uma defesa deste imaginário midiático. Trata-se de uma constatação. Esta discussão justifica-se enquanto um alerta para nós educadores. Formados segundo uma tradição iluminista, racional e cientificista, valorizamos a escola naquilo que ela tem de aristocrático e diferenciador. Ou seja, sua capacidade de emancipar segundo um modelo civilizador (Elias, 1989). À cultura de massa dispensamos atenção apenas como consumidores ou na grande parte das vezes como críticos (Martín-Barbero, 2003). Raras são as ocasiões em que ponderamos sobre o uso variado que os diversos segmentos sociais fazem ou podem fazer dos produtos da cultura de massa. Acreditando na universalidade das categorias do julgamento propiciado pela escola, acredita-se que todos se apropriam e usam os conteúdos midiáticos de maneira homogênea. Avaliando sob uma ótica acadêmica, douta e privilegiada, própria daqueles que ocuparam por longo tempo os bancos escolares, desenvolvemos uma certa arrogância ao analisar a cultura midiática. Classificada como ilegítima, sensacionalista, grotesca, simples, pobre e superficial, esta outra matriz cultural, no entanto, pode ser de grande valia para os segmentos pouco escolarizados. Pode servir como complemento ou

ampliação de um saber e uma cultura a que tradicionalmente poucos no Brasil tiveram acesso.

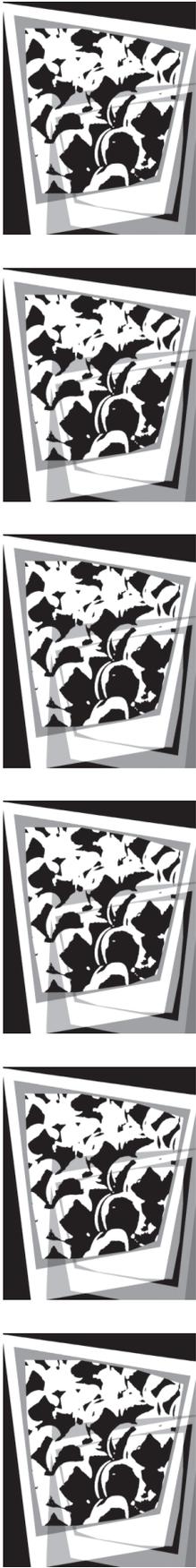
É comum escutarmos avaliações de que os segmentos sociais menos escolarizados são os que mais têm acesso à produção midiática e são sobretudo os que têm as menores chances de criticar os conteúdos propostos. Na realidade, como os dados acima demonstraram, é possível afirmar que o consumo é bastante variado. No entanto, acreditar que as camadas menos instruídas estão mais sujeitas à manipulação e às ideologias é no mínimo polêmico. É como afirmar que os segmentos populares e pouco escolarizados sejam desprovidos de uma cultura, de uma ética e/ou de uma moral, incapazes de escolher o que lhes convém.

Neste artigo, considero a possibilidade de pensar a educação popular no Brasil como um bloco de cultura híbrido, profundamente marcado pelas influências da cultura escolar e midiática. Servindo-me da idéia de cultura enquanto processo afirmo que a cultura popular ou cultura de massa em muitos momentos se confundem, pois ambas, juntamente com a cultura dos segmentos escolarizados, formam um bloco maior. Nenhuma delas deve ser julgada sem que se esclareça as barreiras construídas entre elas. Não se trata de uma relativização, como diria Canclini (1988). Há muito o relativismo não dá conta das hierarquias, do jogo de poder entre as diversas formas de expressão e práticas culturais. Neste artigo, chamo atenção para o fato de que para se falar de educação popular no Brasil seria necessário analisar a *educação* promovida pela cultura de massa. E, para falar deste fenômeno, seria necessário desconstruir sociologicamente nossas resistências sobre ele.

A questão é complexa. Não tenho a pretensão de resolvê-la. Tentei apenas apontar alguns elementos para a discussão. Na forma de um ensaio sociológico, estas reflexões propõem-se como um prefácio, um prenúncio de avaliações mais profundas sobre a variabilidade e a complexidade do fenômeno da cultura de massa para o campo de pesquisa na área da educação.



BIBLIOGRAFIA

- 
- ABREU, Márcia. "Os Números da Cultura", in Vera Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003, pp. 33-46.
- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1996.
- ALMEIDA, Alfredo Dias d'. "Ensino Supletivo pela TV: um Potencial Mal Aproveitado", in *Cadernos de Pesquisa* (65). São Paulo, maio de 1988, pp. 66-71 .
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo, Ed. São Paulo, 1989.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento — o Contexto de François Rebelais*. São Paulo, Annablume/Hucitec, 2002.
- BOLLÈME, Geneviève. *O Povo por Escrito*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular — Leituras de Operárias*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction Critique Sociale du Jugement*. Paris, Minuit, 1979.
- _____. *Escritos de Educação*. Org. Nogueira & Catani. Petrópolis, Vozes, 1998.
- BUCCI, Eugênio. "Como a Violência na TV Alimenta a Violência Real — da Polícia", in *Revista USP*, 48, São Paulo, dez./fev./2000-01.
- _____. *A TV aos 50 anos. Criticando a Televisão Brasileira no seu Cinquentenário*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CASTRO, Cláudio M. & FRANCO, Maria Aparecida. "Caminhos e Descaminhos da Educação de Adultos no Brasil", in *Cadernos de Pesquisa*, 33, São Paulo, maio de 1980, pp. 45-60.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano — Artes de Fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber — Elementos para uma Teoria*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- COSTA, Marisa V. "Ensinando a Dividir o Mundo: as Perversas Lições de um Programa de Televisão", in *Revista Brasileira de Educação*, 20, maio-ago./2002, pp. 71- 82.
- DUBET, Bernard. *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- DURKHEIM, Emile. *La Education Moral*. Buenos Aires, Losada, 1947.
- _____. *A Evolução Pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.
- ESPINHEIRA, Ariosto. *Radio e Educação*. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 1934.
- FANUCCI, Mario (org.). "Dossiê 80 Anos de Rádio", in *Revista USP*, 56, São Paulo, dez.-fev./2002-03.
- FERRÉS, Joan. *Televisão Subliminar — Socializando através de Comunicações Despercebidas*. Porto Alegre, Artmed, 1988.
- FISCHER, Rosa Maria B. "Problematizações sobre o Exercício de Ver: Mídia e Pesquisa em Educação", in *Revista Brasileira de Educação*, 20, maio-ago./2002, pp. 83-94.
- FRANCO, Marília. "Você Sabe o que Foi o Ince". Texto apresentado na *III Semana da Educação*, FE-USP, 2000.
- GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo, Unesp, 1991.
- GINZBURG, Carl. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil — sua História*. São Paulo, Edusp, 1985.
- KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. Bauru, Edusc, 2001.
- KEHL, Maria Rita. "Imaginário e Pensamento", in *Sujeito, o Lado Oculto do Receptor*. M. Souza (org.), São Paulo, Brasiliense/ECA-USP, 1995.
- _____. "Televisão e Violência do Imaginário", in *A TV aos 50*, 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. "Novas Tecnologias — o Redimensionamento do Espaço e do Tempo e os Impactos no Trabalho Docente", in *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, maio-ago/1998, pp. 58-71.
- LIMA, Venício A. de. *Mídia — Teoria e Política*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2001.
- MACHADO, Arlindo. *A Televisão Levada a Sério*. São Paulo, Senac, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997.

- MAZZOTTI, Tarso B. "Informática na Educação Escolar: a Busca de uma Nova Didática Magna", in *Cadernos de Pesquisa*, 76, São Paulo, fevereiro de 1991, pp. 24-30.
- MICELI, Sonia. *Imitação da Vida: Pesquisa Exploratória sobre a Telenovela no Brasil*. Dissertação de mestrado. FFLCH-USP, 1973.
- MIRA, Maria Celeste. *Momentos do Livro no Brasil*. São Paulo, Ática, 1996.
- _____. *Circo Eletrônico — Silvío Santos e o SBT*. São Paulo, Olho D'água/Fapesp, s/d.
- MORIN, Edgar. "A Integração Cultural", in *Cultura de Massas no Século XX — O Espírito do Tempo. 1 — Neurose*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1984.
- NÓVOA, Antônio. "Para o Estudo Sócio-histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente", in *Teoria e Educação*, número 4. São Paulo, 1991.
- OLIVEIRA, Maria Riata N. S. "Do Mito da Tecnologia ao Paradigma Tecnológico; a Mediação Tecnológica nas Práticas Didático-pedagógicas", in *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set.-dez./2001, pp. 101-7.
- ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira — Cultura Brasileira e Indústria Cultural*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- _____. *Cultura Popular. Românticos e Folcloristas*. São Paulo, Olho D'água, 1992.
- ORTIZ, R.; BORELLI, S. & ORTIZ RAMOS, J. M. *Telenovela — História e Produção*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- PEREIRA JUNIOR, Luis C. *A Vida com a TV — o Poder da Televisão no Cotidiano*. São Paulo, Senac, 2002.
- PRETO, Nelsom. "Educação e Inovação Tecnológica", in *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai.-ago./1999, pp. 75-85.
- _____. "Espaço Aberto: Formação de Professores Exige Rede", in *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, mai.-ago./2002, pp. 121-31.
- RIBEIRO, Vera Mazagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003.
- SALIBA, Maria Eneida F. *Cinema Contra Cinema — o Cinema Educativo de Canuto Mendes*. São Paulo, Annablume/Fapesp, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das Mídias*. São Paulo, Experimento, 2000.
- SETTON, Maria da Graça J. "Bourdieu e a Teoria Clássica", in *Revista Comunicação e Educação*. ECA-USP, 2000.
- _____. "Família, Escola e Mídia — um Campo com Novas Configurações", in *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação-USP, vol. 29-01, 2002, pp. 107-16.
- SODRÉ, Muniz. *A Comunicação do Grotesco*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- VALENTE, Ann Berger. "Como o Computador é Dominado pelo Adulto", in *Cadernos de Pesquisa*, 65, maio de 1988, pp. 30-7.

Publicações Específicas

- Associação Brasileira dos Produtores de Discos — *Mercado Brasileiro de Mídia (2001/2002/2003)*.
- Câmara Brasileira do Livro — *Relatório Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (2001/2002)*. São Paulo. Marplan. *Anuário Estatístico de Mídia — 2003*.
- Suplemento Mais!, *Folha de S. Paulo*, 1998.
-