

A publicidade como suporte pedagógico: a questão da discriminação por idade

Clóvis de Barros Filho - Professor de Metodologia científica da Faculdade Cásper Líbero e de
Filosofia da comunicação da ESPM

Pesquisadores: Felipe Tavares Paes Lopes, Felipe Carvalho Correa de Mello e Vivianne
Ferreira

Alunos de graduação da ESPM (4 ano)

Resumo: A pesquisa que empreendemos durante o primeiro semestre de 2001 teve como objeto as percepções de mensagem publicitária (refrigerante Sukita) por alunos de segundo ano de ensino médio durante a exposição e debate em sala de aula. Este estudo tinha como objetivo primeiro a verificação da pertinência do uso de uma publicidade como suporte pedagógico para a discussão de um tema transversal. A análise dos dados registrados aponta para uma tendência de manifestação espontânea pouco crítica da proposta apresentada, mas da viabilidade de uma discussão em sala de aula sobre os efeitos sociais da mídia, bem como as estratégias que os acarretam.

Explicitamos, assim, num primeiro momento, as etapas metodológicas percorridas e, em seguida, os resultados obtidos pela análise do discurso espontâneo do aluno e do discurso dirigido pelo pesquisador.

Apesar do espaço que os meios de comunicação ocupam na experiência de qualquer aluno, a mídia ainda não está integrada na grade curricular das escolas. A dificuldade reside em inserir na educação formal um objeto de estudo que rivaliza com a escola pelo monopólio tendencial da produção legítima de sentido, da interpretação socialmente aceita do real.

Reside também no fato de que o currículo escolar não se resume num acervo de conteúdos de saber. A grade curricular dá fundamento a um conjunto de esquemas sociais ligados à organização da sociedade e às suas necessidades (Durkheim),

determinando a organização legítima do tempo e do espaço e facultando a “racionalidade econômica e a racionalidade política”¹.

Dessa forma, a escola, através de seus conteúdos curriculares, participa do controle coletivo², definindo a representação socialmente dominante de inteligência e divisão do trabalho. Essa prerrogativas, no entanto, dependem da legitimidade da instituição escolar, isto é, da indiscutibilidade da competência social que lhe é conferida para assegurar um determinado tipo de aprendizado social³.

A perda progressiva dessa legitimidade institucional ensejou dúvida sobre os conteúdos curriculares e sobre o monopólio escolar de sua elaboração. A erosão desse reconhecimento social se traduziu, nas salas de aula, por reações dos alunos às regras disciplinares, conteúdos e atividades pedagógicas consideradas impertinentes.

Se em algum momento da história da instituição escolar o que era ensinado em sala de aula, por sê-lo, justificava seu aprendizado. Hoje o aluno recebe, avalia e julga a mensagem pedagógica em função, sobretudo, de referenciais interiorizados alhures, ou seja, regras e critérios definidos por instâncias de socialização para-escolares.

Além desses referenciais, o conhecimento anterior, construído em educação formal ou não, revela-se como variável essencial desse julgamento, bem como da compreensão da mensagem. Assim, “a relação das informações novas com as informações antigas é acompanhada de operações de tratamento - tais como a seleção, a categorização, a transformação, o ordenamento das informações- operações tanto mais custosas quanto mais pobre for a base cognitiva”⁴.

Dessa forma, a identificação dos referenciais cognitivos, avaliativos e afetivos comuns aos alunos e a definição de um repertório presumido específico ao universo escolar considerado deve ser exigência primeira da atividade docente. Nesse momento, a mídia aparece como objeto de estudo privilegiado.

A pesquisa que empreendemos durante o primeiro semestre de 2001 teve como objeto as percepções⁵ de mensagem publicitária (refrigerante Sukita) por alunos de

¹ VERRERET, M. **Le temps des études**. Paris, H. Champion, 1975.

² VINCENT, G. **L'école primaire française**. Lyon, PUL, 1980.

³ Sobre a interiorização da “ordem das coisas” através da organização curricular, ler GRIGNOL, C. **L'ordre des choses**. Paris, Minuit, 1971.

⁴ FOULIN, J.-N., MOUCHON, S. **Psychologie de l'éducation**. Paris, Nathan, 1998. p.24.

⁵ Como observa Teotônio Simões, “assim como uma pessoa faz parte da obra, recriando-a, um telespectador também recria um comercial. E as pesquisas estão aí para comprovar o fato de que muitas vezes as pessoas “entendem” de forma diferente uma mesma peça publicitária”. *Publicidade e reflexão*. In: Revista da ESPM, V. 3, N. 1, 1996. p. 64.

segundo ano de ensino médio⁶ durante exposição e debate em sala de aula⁷. Este estudo tinha como objetivo primeiro a verificação da pertinência do uso de uma publicidade como suporte pedagógico para discussão de um tema transversal.

A opção pela publicidade como objeto de pesquisa em comunicação e educação se deve, de um lado, à óbvia relevância da mesma enquanto produto da indústria cultural veiculado pela mídia e, de outro, ao relativo ineditismo de uma pesquisa com este objeto na área de comunicação e educação⁸. Assim, o “preconceito” em relação a uma abordagem científica do fenômeno da publicidade por parte das pessoas de capital mais elevado⁹ e a crença do senso comum em seus efeitos incontroláveis de persuasão e manipulação denunciam a relevância científica de uma pesquisa sobre publicidade na linha de comunicação e educação.

Elencamos abaixo as escolas visitadas¹⁰, bem como as datas das coletas de dados:

Colégio Canadá - 18/04/2001

Colégio Senai - 10/04/2001 (Santos)

Escola Espiritualista Ordem e Progresso - 17/04/2001 (Santos)

Colégio Presidente Kennedy- 10/04/2001 (Santos)

Colégio Treinasse - 16/04/2001 (Santos)

Colégio Leão XIII - 11/09/2001 (Santos)

Ateneu Santista - 09/04/2001 (Santos)

Colégio Santa Cecília - 11/04/2001 (Santos)

Colégio Sion - 19/04/2001 (São Paulo)

⁶ A opção por este nível da hierarquia escolar (segundo ano do ensino médio) se ateu à busca do máximo de maturidade presumida, e o obstáculo prático da preparação para o vestibular dos alunos de terceiro ano.

⁷ Para maiores esclarecimentos a respeito das implicações metodológicas de definição de objeto em pesquisa qualitativa sobre produtos da mídia, ler ALTHEIDE, D. L. **Qualitative media analysis**, Thousand Oaks, Sage, 1996.

⁸ Na área de comunicação e educação, os objetos mais frequentes de estudo são relacionados à produção jornalística, como telejornais e grandes reportagens e à produção ficcional seriada. Sobre a abordagem curricular da propaganda, ler o artigo de Cláudia Lukianchuki, *Discurso da propaganda e diretrizes curriculares*. In: Comunicação e Educação, N. 17. p. 16-28.

⁹ Sobre este “preconceito” ler a Introdução da **Sociologia da publicidade** de Georges Lagneau, São Paulo, Cultrix-Edusp, 1981.

¹⁰ A escolha das escolas procurou contemplar os critérios laico/religioso, pública/privado e políticas pedagógicas distintas dentro do critério acima

Instituto Adventista de Ensino - 12/04/2001 (São Paulo)

Colégio Novo Milênio - 20/04/2001(Vitória)

A peça publicitária televisiva escolhida tem como produto o refrigerante SUKITA. A cena exibida transcorre integralmente num elevador, com dois personagens: um homem e uma mulher, esta última aparentando bem menos idade. O primeiro carrega um saco de laranjas enquanto a segunda toma o refrigerante. Depois de deter o fechamento da porta, permitindo a entrada da mulher, o homem toma a iniciativa do diálogo. Comenta sobre a temperatura (“tá quente aqui”), sendo respondido laconicamente com uma inerjeição confirmatória. Na seqüência, pergunta se a interlocutora mora há muito tempo no prédio. Obtém resposta idêntica. Numa terceira iniciativa indaga: “Tá gostosa a SUKITA?”. Obtém pela terceira vez a mesma resposta. No momento que parecia propor uma quarta questão foi abruptamente interrompido com a frase: “Tio, aperta o vinte”. Neste momento o ruído da lata indica que o refrigerante terminou e ouve-se o slogan: “Quem toma SUKITA não engole qualquer coisa”.

Esta peça está discriminada no Anuário do Clube de Criação, foi objeto de discussão na agenda pública e encerra um modelo de relação afetiva, em função do qual a abordagem exibida dentro do elevador foi deslegitimada. Estes fatores favoreceram um engajamento imediato na discussão de todos os universos amostrais pesquisados, justificando assim a escolha.

A verificação, através da pesquisa, da pertinência ou não do uso desta publicidade como suporte pedagógico se dá pelo contraste dos resultados obtidos em duas situações distintas de pesquisa. Na sua primeira fase, o aluno é estimulado a falar o que pensa da publicidade da forma mais livre possível. Os limites dessa possibilidade são dados pelas condições materiais de elaboração discursiva próprias ao quadro da pesquisa.

São condições materiais determinantes aos discurso do aluno, de um lado, a presença dos pesquisadores e dos instrumentos de pesquisa (gravador, televisão, vídeo, papel para anotações) e de outro, a dos colegas em sala de aula. A primeira é uma exigência de método, enquanto que a segunda, de objeto, uma vez que a pesquisa se propõe a avaliar a percepção da mensagem em sala de aula, num espaço destinado à educação formal.

A proposta pedagógica apresentada procurava, nessa primeira fase da pesquisa, identificar a adesão do aluno pesquisado ao modelo de casal implicitamente proposto pela peça publicitária. Esse grau de adesão foi estudado em função das variáveis: sexo, escola, momento de intervenção no debate, estrutura e léxico do discurso.

Na segunda fase da pesquisa, o discurso dos alunos registrado e analisado foi antecedido de intervenção por parte do pesquisador. Esta intervenção questionava o modelo de casal proposto pela publicidade e a desautorização da abordagem do elevador. O objetivo foi avaliar o efeito deste questionamento nos discursos que se seguiram.

Método

O aluno do segundo ano do ensino médio, pertencente aos nossos universos amostrais¹¹, manifestou-se verbalmente, através de um debate realizado em sua sala de aula e, por escrito, em casa, em redação solicitada pelo coordenador do curso. A manifestação verbal foi registrada de duas formas: gravação (discursos enunciados publicamente) e conversas interpessoais registradas por escrito por um dos pesquisadores espalhados pela classe.

O debate realizou-se, sempre, na sala de aula do aluno, isto é, no seu habitat pedagógico. Desta forma, os alunos não foram deslocados para a realização da pesquisa. Os instrumentos necessários para a mesma, como televisão e vídeo, foram trazidos para a sala de aula. Esta precaução metodológica visava reduzir a artificialidade do discurso pedagógico e aumentar as garantias simbólicas securitárias do aluno¹².

Após uma exposição por duas vezes à peça publicitária¹³, o debate era sugerido por intermédio da pergunta: “O que vocês acham da publicidade? Podem falar numa boa. O objetivo da pesquisa é saber o que você realmente pensa, sem muitas

¹¹ Sobre a definição da amostra e o princípio da amostragem, ler BABBIE, E. **Survey research methods**. Belmont, Wadsworth, 1990; KISH, L. *Survey Sampling*, New York, John Wiley & Sons, 1965; RAJ, D. **The design of sample surveys**, New York, McGraw, 1972.

¹² A abordagem qualitativa empregada nesta pesquisa repousa nas bases operacionais da “Grounded theory”. Para um aprofundamento desta proposta metodológica ler CHENITZ, W. C., SWANSON, J. M. “Qualitative research using grounded theory”. In CHENITZ W. C., SWANSON, J. C. **From practice to grounded theory**. Menlo Park, Addison-wesley, 1986, p. 91-101.

¹³ A exibição da peça por duas vezes foi decidida desde a primeira escola visitada em função da relativa desatenção dos alunos durante a primeira exibição.

preocupações com acertos e erros”¹⁴. Assim, toda a explicação dos procedimentos da pesquisa foi feita tentando a aproximação léxica e de estilo com o discurso dos alunos. Saliente-se que a cordialidade, o engajamento com a proposta e o respeito dos procedimentos do debate foram observados em todos os universos pesquisados.

Gravação e Transcrição

Os discursos foram registrados em dois gravadores portáteis¹⁵. O aluno que desejasse falar se manifestava através de um aceno de braço e um dos pesquisadores se deslocava até o local onde o mesmo se encontrava sentado. O uso de dois gravadores, encurtando os deslocamentos do pesquisador, se justificou em função da tentativa de redução do tempo entre a manifestação do aluno e o registro do seu discurso. Quando dois ou mais alunos levantavam a mão, eram convidados jovialmente a aguardar a sua vez. “Segura aí meu, que eu já tô chegando”. ou “Pessoal, se liga que não dá pra falar todo mundo junto”. As intervenções foram transcritas literalmente. Manifestações sonoras não-verbais como risos, assovios e gritos registradas pelo gravador, também foram indicadas no texto.

Análise dos dados

A metodologia qualitativa empregada levou-nos a um enfoque indutivo de análise dos dados. Sem partir de hipóteses estabelecidas a priori, não tínhamos porque buscar dados ou evidências que as confirmassem ou as negassem. Tomamos como ponto de partida focos de interesse amplos como o uso da mídia em sala de aula, a reação a uma mensagem publicitária como objeto de discussão pedagógica e a pertinência do uso desta mensagem como suporte pedagógico para discussão de temas transversais em sala de aula.

¹⁴ A pergunta: “O que vocês acharam da...”, se inscreve no quadro técnico de pesquisas semi-estruturadas como “Tell me about...” ou “What do (did) you think about...?” indicado por BELENKY, M. F., CLINCHY, B. M., GOLDBERGER, N. R. and TARULE, J. M. **Women’s ways of knowing: the development of self, voice and mind**. New York, Basic Books, 1986.

¹⁵ Sobre as técnicas de registro em ciências sociais ler QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991.

A análise que propomos neste trabalho não constituiu a última etapa da pesquisa. Ela foi sendo construída ao longo da coleta de dados. Assim, cada escola visitada ensinava uma transcrição e exame dos discursos registrados. As intervenções dos alunos foram sendo agrupadas ao longo de cada coleta¹⁶. Os critérios desta aproximação converteram-se em categorias de análise¹⁷. Observe-se que estas categorias que permitiram a classificação de todas as intervenções ao longo da pesquisa, foram identificados desde a análise de dados coletados na primeira escola visitada (Colégio Sion)¹⁸.

As intervenções dos alunos foram classificadas inicialmente, em função da sua incidência, em “opinião dominante” e “opinião dominada”. A dominante desautoriza a abordagem do homem no elevador enquanto que a opinião dominada, embora reconheça a existência de um modelo socialmente aceito e esperado de relação afetiva, admite a contingência, isto é, a possibilidade de outros modelos sem condenação moral. Dentro da categoria “opinião dominante”, discriminamos quatro sub-categorias: a primeira delas reúne as intervenções que relacionam diretamente o consumo com a categoria social “velho”; a segunda reúne as intervenções que relacionam outros comportamentos com a “velhice”; a terceira, o capital estético com a “velhice” e a quarta, o capital econômico com a “velhice”.

As unidades de intervenção dos alunos, classificadas em função das categorias citadas, eram identificadas por três informações suplementares: o sexo do aluno, a escola em que estuda e o momento da interferência no debate. Este momento foi objetivado pela identificação da ordem de intervenção (do primeiro aluno a se manifestar, segundo, terceiro, até o último).

(I) Conclusões da primeira fase da pesquisa- o discurso sem intervenção

¹⁶ Comenta Arilda S. Godoy que “as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima”. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Em Revista de Administração de Empresas - FGV. São Paulo, v. 35, n. 2. p. 57 - 63.

¹⁷ Como observa Renata Tesch, “quando se concentram em descrição, as categorias são usadas para descobrir as comunalidades ou os constituintes de um fenômeno”, em **Qualitative research: analysis types and software tools**. New York, the Falmer Press, 1990, p.73

¹⁸ A análise dos dados coletados nas outras 10 escolas confirmaram a pertinência das categorias propostas. Assim, os dados coletados nestas escolas não justificaram, em momento algum, a criação de uma nova categoria. Por isso, qualquer novo dado coletado foi transcrito e imediatamente classificado em função dessas categorias

“Velhice” e “juventude” são categorias sociais, isto é, suas fronteiras constituem objeto de luta em cada universo social. Desta forma, estas categorias não são dadas (necessárias ou da natureza das coisas), mas são construídas socialmente.

A relação entre idade social e idade cronológica é complexa. Cada campo social tem suas regras próprias de envelhecimento. Entendamos esse campo social como um espaço de posições sociais que se definem umas em relações às outras. Essa interdependência de posições e distâncias entre as posições nos autoriza a pensar um espaço social dentro da lógica sistêmica. Assim, enquanto sistema de posições sociais definidas reflexivamente¹⁹, todo espaço social pressupõe posições complementares: comandantes e comandados, vedetes e obscuros, vencedores e derrotados, ricos e pobres e, também, “jovens e velhos”. Daí, afinando a análise, podemos concluir que um espaço social é um sistema de diferenças, um sistema de posições que se definem pela sua própria oposição como os pontos cardeais se definem em relação aos seus opostos.

As fronteiras simbólicas que separam categorias sociais como “jovens” e “velhos” são interiorizadas reflexivamente. Neste sentido, mensagens que apresentam representantes categoriais devidamente contrastados em relação a seus referenciais são mais imediatamente percebidas²⁰. É o caso da publicidade, objeto de nossa pesquisa²¹. A indignação da abordagem do elevador advém do contraste e não desta ou daquela idade presumida substancialmente.

As oposições consagradas terminam por parecer inscritas na natureza das coisas. No entanto, qualquer exame crítico ainda que superficial, sobretudo se armado com o conceito de campo, nos leva a descobrir que, com muita frequência, cada uma das oposições não tem nenhum conteúdo fora da relação com a posição antagônica, em relação à qual ela, em muitos casos, só representa a inversão racionalizada. É o caso de numerosas oposições que estão em vigor hoje nas ciências sociais: indivíduo e sociedade, consentimento e conflito, consenso e coação. De maneira mais evidente ainda as divisões em “escolas”, “movimentos” ou “correntes”: “estruturalismo” e

¹⁹ Sobre o conceito de espaço social como sistema ler ACCARDO, A. Introduction à une sociologie critique. Bordeaux, Le Mascaret, 1997. p. 44.

²⁰ Como observa Nelly de Camargo, “a mensagem publicitária recorre com frequência a pares de antônimos para causar impacto e ressaltar o valor do objeto”. O léxico da publicidade. Em Revista da Intercom, XVIII, n. 1, 1995. p. 16.

²¹ Uma abordagem crítica aos efeitos persuasivos da publicidade é proposta por Jean Baudrillard em Significação da publicidade. Em COSTA LIMA, L. Teorias da comunicação de massa, São Paulo, Paz e Terra, 1990. p. 291 e 299. Para uma sistematização das abordagens críticas à publicidade ler o capítulo Criticisms of advertising. Em Social communication in advertising, LEISS, W., JHALLY, S. London, Routledge, 1997. p. 15 e 33.

“construtivismo”, “modernismo” e “pós-modernismo”, tantos rótulos com aparência conceitual mas sem autonomia em relação a seus opostos²².

Esse ponto de vista relacional permite corrigir equívocos nominalistas que fazem crer na existência de uma posição social (um papel, um posto, uma função, um cargo, etc.) por elas mesmas, independentemente das posições que lhe são complementares e que definem reflexivamente seus limites no espaço. Esse nominalismo essencialista também cristaliza as posições sociais em função da permanência de suas nomeações. Assim, a alcunha de diretor definiria uma posição social independentemente da relação de forças a que se submete o circunstancial ocupante deste posto e que define a permanente redistribuição do poder no espaço, isto é, do capital específico em circulação. É a concentração e a escassez deste capital específico que permite a avaliação das distâncias sociais no interior de cada campo social.

Desta forma, toda iniciativa de classificação social por idade envolvendo estas categorias representa um golpe de violência simbólica que se inscreve neste quadro de luta com graus distintos de oficialidade. A idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável. As pesquisas de marketing, de opinião pública em geral, os cadastros públicos e privados são exemplos desta permanente tentativa, socialmente interessada, de tornar cronológico um critério que distingue categorias referenciais, autopoieticas, isto é, que só podem existir uma em relação à outra.

A publicidade participa desta luta social, historicamente constituída, pela definição legítima do “jovem” e do “velho” impondo como critério o consumo. Uma breve análise histórica nos permite constatar que as fronteiras da juventude e da velhice nem sempre foram definidas em função dos mesmos critérios.

Assim, Skinner observa que no século XVI em Florença o critério de distinção legítimo entre “jovens” e “velhos” era a virilidade, a capacidade de agir violentamente. Desta forma, os velhos reservavam para si a sabedoria, decorrente de uma trajetória de vida mais longa, e, portanto, o poder decisório na cidade²³. Na idade média, George Duby mostra como os limites da juventude eram manipulados pelos detentores do

²² BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997. p. 121

²³ SKINNER, Q. *Fundamentos da filosofia política*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

patrimônio para que os jovens permanecessem em estado de irresponsabilidade e não pretendessem, assim, a sucesso e o acesso à herança²⁴.

Ao participar da luta social pela categorização, nomeação e discriminação dos fenômenos, a publicidade também participa dos múltiplos e contraditórios mecanismos de definição social da realidade. Ao propor e impor formas particulares de visão e de divisão do mundo, a publicidade age por golpes ininterruptos de violências simbólica, oferecendo à sua audiência significados interligados, caminhos de sentido que, sem dúvida facilitam ou, por vezes, possibilitam a atribuição de algum sentido ao real. A eventual identificação, por parte do aluno, deste efeito da mensagem publicitária, constituiu-se em indagação primária de nossa pesquisa.

A análise das categorias propostas nos permite concluir que o aluno, espontaneamente, associou um determinado comportamento de consumo à categoria social do “velho” e outro tipo de “consumo” à categoria social da “jovem”. Assim, intervenções como “O cara era t~~o~~ velho que ainda tomava suco de laranja. Hoje em dia já tem um monte de refrigerante. Ele ainda tomando suco de laranja invés de tomar Sukita.” (Escola Treinasse); “Ele com a laranja mostra que está mais velho, ultrapassado, e ela com a Sukita já é a nova.” (Colégio Leão XIII); “O comercial tá querendo dizer que laranja é coisa pra velho. Quem quiser agora toma Sukita, não uma laranja.” (Colégio Leão XIII); “Bebe Sukita e você vai ser gostosa, e tome laranja, você vai ser um velho babão quando você crescer.” (Colégio Sion) são reveladoras desta associação.

A aproximação das categorias “velho” e “jovem” a um certo consumo vem acompanhada de associações subsidiárias como o capital estético dos protagonistas. Algumas intervenções são contundentes e reveladoras: “O bagulho feião. O bagulho de velho mesmo.” (Leão XIII); “E a carinha do velho, cheio de pé-de-galinha.” (Colégio Canadá); “Se o cara fosse o Ra’ e estivesse segurando um saco de laranja, com certeza ela daria bola.” (Leão XIII); “Eu acho que não tinha nada a ver com a idade. Era o cara mesmo. Se fosse um coroa bonito, sei lá... Ela podia até ouvir.” (Presidente Kennedy).

Além do capital estético, também o capital econômico foi destacado como elemento de definição categorial. Assim, as aspirações de gerações sucessivas são constituídas em relação à estados diferentes da estrutura da distribuição dos bens e das chances de obter esses diferentes bens: o que para os pais era um privilégio

²⁴ DUBY, G. *L'Europe au moyen-âge*. Paris, Flammarion, 1984.

extraordinário tomou-se estatisticamente banal. Desta forma, muitos conflitos entre gerações são sistemas de aspirações constituídos em idades diferentes.

Algumas intervenções exemplificam esta associação. Destacamos alguns exemplos: “E no caso do empresário Roberto Justus? Ele é atualizado, é rico e é empresário.” (Colégio Canadá); “As meninas estão atrás de velho rico.” (Colégio Canadá); “Se o cara chega com uma Ferrari, vamos ver se ela não ia dar bola para ele.” (Colégio Leão XIII); “E tem muito velho rico desfilando com carro importado do ano, uma puta loira do lado. Só que na hora do vamos ver, não levanta nem...” (Colégio Canadá); “Um mendigo pode ter um papo até a ponta do dedo do pé dele, mas ele não cata ninguém.” (Colégio Canadá); “Eu não tenho preconceito nenhum entre uma mulher mais velha namorar um cara mais novo, se alguma de vocês estiver afim...” (Colégio Treinasse); “Eu acho que por ele ser mais velho, ele deve ter uma conta meio gordinha, e ela deve ter se interessado.” (Instituto Adventista de Ensino - IAE).

A associação do consumo com as categorias “velho” e “jovem” não esgota a análise da ação na peça publicitária proposta. Desta forma, outros elementos comportamentais são destacados como distintivos destas categorias: “Quanto mais velho mais idiota.” (IAE); “As meninas podem até ficar com medo dos velhos com esse comercial.” (Ateneu Santista); “Casaco aqui (indica os ombros). Por isso ela não quis nada.” (Colégio Leão XIII); “O velho foi safado e ela entrou provocando com o canudinho.” (Colégio Canadá); “Aquele sorrisinho sarcástico de velho, sado-masoquista.” (Colégio Canadá); “Se fosse uma velha de 70 anos, toda caída, ele não ia querer fazer isso com ela, ou ia?” (Colégio Canadá); “A menina maior inocente e o tiozinho, maior pedófilo.” (IAE); “Tem velho que é tarado assim. Eles são convencidos.” (IAE); “Ele tem que ficar com as mulheres da idade dele, tem que ser casado.” (IAE).

Se as intervenções condenatórias da abordagem no elevador tiveram maior incidência (“opinião dominante”), alguns alunos dos mesmos universos amostrais entrevistados, manifestaram-se contrariamente (“opinião dominada”). A incidência destas intervenções que, de alguma forma, contestaram a representação definida pela peça publicitária, concentrou-se no segmento masculino do universo amostral. Isto se

deve, em parte, a um processo de transferência psicológica de identificação²⁵ com os personagens da trama que se verificou tanto do lado das alunas em relação à “jovem” como do lado dos alunos, em menor escala, em relação ao homem.

Assim, a imigração mental do mundo da sala de aula para o elevador da cena exibida (uma outra intriga com outros personagens num outro contexto e num outro cenário) requer implicação, empatia e identificação. Separação com o mundo real, a evasão proporcionada pela recepção da publicidade é, na verdade, uma inserção no “mundo da trama”, uma identificação com os personagens. É por isso que o divertimento requer, se não a concordância, pelo menos um acordo entre os esquemas de percepção que organizam o mundo da trama (os esquemas de interpretação e de ação dos personagens) e os do receptor.

Esse processo psicológico de identificação é claramente objetivado em algumas das declarações registradas: “Magina um cara destes tentando me agarrar no elevador. Que nojo!” (Colégio Sion); “Se eu levasse uma cantada que nem a desse homem eu faria a mesma coisa. Poxa, já pensou eu dentro de um elevador sozinha e vem um indivíduo como este tentar me agarrar?” (Escola Espiritualista Ordem e Progresso); “Quando eu tiver a idade dele eu também vou fazer isso. Mas eu vou conseguir a menina.” (Colégio Canadá); “Tinha que colocar eu para fazer esse comercial não ele.” (Senai).

As intervenções integrantes da categoria “opinião dominada” além de se concentrarem no segmento masculino da amostra, também foram prioritariamente enunciadas nos primeiros momentos dos debates. Assim, quase todas ocorreram entre as cinco primeiras manifestações registradas em cada debate.

Isto é, à medida que se definia o “clima de opinião” na classe, as intervenções desviantes tendiam a rarear. Por isso, quanto mais nítida era a opinião da maioria, menos provável era uma intervenção no sentido contrário. Esse fenômeno já fora denunciado pela pesquisadora Elisabeth Neumann no modelo da “Espiral do silêncio”²⁶. O desconforto psicológico decorrente do ônus social de assumir publicamente uma opinião minoritária acarreta uma tendência estatística ao silêncio em meio aos partidários desta opinião. Ora, se a opinião já era minoritária, esse silêncio de uma parcela significativa

²⁵ “A identificação produz-se quando o espectador assume emotivamente o ponto de vista de um personagem, ao considerá-lo um reflexo da sua própria situação de vida ou de seus sonhos e ideais”. FERRES, J. A televisão e a escola. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. p. 36.

²⁶ NOËLLE-NEUMANN, E. The spiral of silence: a theory of public opinion, em *Journal of Communication*, V. 24, 1974, p. 43-51

de seus defensores a torna ainda mais minoritária. Esta perspectiva progressiva, também constatada em nossa pesquisa, justifica o nome dado pela pesquisadora: “espiral”.

Selecionamos algumas intervenções inscritas na categoria “opinião dominada”, ou seja, que espontaneamente criticaram o modelo de casal implicitamente sustentado pela peça publicitária: “O amor não tem idade. Não tem nada a ver.”(IAE); “O senso comum é uma pessoa nova com uma pessoa nova. Éo que a sociedade impõe.” (Colégio Presidente Kennedy); “As mulheres mais velhas pegam modelos de 18 ou 19 anos. E por que o cara não pode?” (Colégio Senai); “Eu acho o seguinte: a maioria das meninas de hoje, elas fazem isso automaticamente. Elas gostam de ser maltratadas. Elas preferem um novo, que pouco sabe da vida, que vive de dizer gírias ou palavões do que uma pessoa mais velha, que oferece um papo mais interessante devido a experiências anteriores, onde aprendeu a se portar com mais elegância e educação.” (Colégio Presidente Kennedy); “A idade não tem nada a ver. Não é a idade que conta e sim o sentimento.” (Colégio Presidente Kennedy); “Eu acho que a idade n^o influencia em nada.” (Ateneu Santista); “A sociedade tem culpa nisso, porque a maioria das pessoas namoram pessoas da mesma faixa de idade.” (Ateneu Santista).

(II) Conclusões da segunda fase da pesquisa - o discurso após a intervenção

A cisão entre a primeira e a segunda fase da pesquisa foi determinada pela intervenção do pesquisador. Apresentado pelo coordenador do curso como tal e também como professor universitário, o pesquisador ao intervir o fazia na condição de um porta-voz legítimo.

O momento da intervenção, em torno de 20 minutos após o início do debate, procurava dividir o mesmo em duas etapas com duração semelhante. Tomamos a cautela de questionar a opinião dominante respeitando a seqüência lógica das intervenções. Esta medida visava reduzir o caráter de ruptura formal inerente a qualquer intervenção desta natureza e colocar em evidência a ruptura conceitual do questionamento.

Assim, a título de exemplo, no Colégio Sion intervimos após comentário que desautorizava o uso de “malha sobre os ombros” por um “puta velho”. Observamos: “eu não sabia que n^o estava autorizado a usar malha sobre os ombros”. No Instituto Adventista de Ensino, perguntamos “se existe uma idade certa para poder xavecar”. Na

escola Novo Milênio em Vila Velha, após observação sobre a “agressão sexual” sofrida pela jovem no elevador perguntamos em tom cândido: “então, comentar sobre a temperatura no elevador e perguntar se a SUKITA está gostosa é uma agressão sexual!”

Embora o senso comum busque sempre uma racionalização a posteriori para os comportamentos, uma análise menos ingênua nos permite concluir que grande parte das manifestações subjetivas são espontâneas, isto é escapam à lógica de um cálculo estratégico custo x benefício. Isto porque as instâncias de socialização exercem sobre o indivíduo uma ação pedagógica multiforme, fazendo-lhe adquirir saberes indispensáveis a uma inserção socialmente aceita das relações sociais constitutivas dos espaços.

Como observa Schaff, “não é arbitrário o conteúdo desta aquisição, visto que as experiências das gerações passadas contém em si uma soma determinada de conhecimento objetivo do mundo, sem a qual o homem não poderia adaptar a sua ação ao seu meio-ambiente e não poderia subsistir enquanto espécie. Aprendendo ao mesmo tempo a falar e a pensar, assimilamos essa aquisição de uma maneira relativamente fácil; não temos que redescobrir constantemente a América, o que tornaria impossível todo o progresso intelectual e cultural”²⁷.

À medida que as experiências constitutivas do aprendizado social se repetem, se acumulam, os traços que deixam cada uma delas se sobrepõem, se combinam, se reforçam interiorizando-se cada vez mais profundamente, transformando-se em disposições gerais. Isto é, a repetição de uma situação diante da qual aprendemos a distinguir um comportamento legítimo de outros ilegítimos (socialmente reprováveis), temos uma tendência, sem necessitarmos de um orquestração consciente das vantagens e desvantagens sociais de cada comportamento possível, agimos de forma a reproduzir a ordem social, de acordo com as disposições interiorizadas.

Assim, os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem o habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus fins sem supor o alcance consciente desses fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los²⁸. Esses esquemas de classificação do mundo social interiorizados durante toda a trajetória social do indivíduo “dizem tudo sobre o

²⁷ SCHAFF, A. Linguagem e conhecimento. Coimbra, Almedina, 1974. p. 251

²⁸ BOURDIEU, P. Le sens pratique. Paris, Minuit, 1980. p. 88.

mundo antes que o vejamos”, usam a experiência sensorial como confirmação ajustada às disposições do que pode e deve ser visto e que governam, com maior ou menor rigidez nossa percepção (estereótipos)²⁹.

Esse saber prático, espontâneo e interiorizado se fundamenta num princípio de economia da praxis inevitável na vida cotidiana³⁰. Como observa Agnes Heller, “cada uma de nossas atitudes baseia-se numa avaliação probabilística. Em breves lapsos de tempo, somos obrigados a realizar atividades tão heterogêneas que não poderíamos viver se nos empenhássemos em fazer com que nossa atividade dependesse de conceitos fundados cientificamente”³¹.

Assim, a dimensão sócio-cognitiva do estereótipo permite um saber sem representações, uma prática aprendida na prática, reações sem associações de referenciais, posições sem contraste de repertórios³². Por isso sustentamos que a experiência de um só indivíduo é muito breve e limitada para poder criar uma estrutura mental, condição de qualquer construção discursiva³³. Esta só pode ser o resultado da atividade conjunta de um número importante de indivíduos que se encontram numa situação análoga (...) ³⁴. Isto significa que as estruturas mentais ou, para empregar um

²⁹ Sobre os estereótipos ler o clássico LIPPMANN, W. *Public Opinion*, Nova York, Free Press Paperbacks, 1997. p. 53-100.

³⁰ Num primeiro momento, e contrariamente às instigações de Lippmann, os psicólogos sociais americanos insistiram no caráter redutor e nocivo do estereótipo. Eles o colocaram sob o signo do pejorativo, permanecendo, assim, fiéis à acepção comum do termo. Na medida em que o estereótipo advém de um processo de categorização e de generalização, ele simplifica o real; ele pode assim favorecer uma visão esquemática e deformada do outro que acarreta preconceitos. É nesse sentido que vão, até hoje, numerosas tentativas de definição

³¹ HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 1970. p. 44.

³² A existência desses esquemas de representação do mundo social facilitadores da observação e classificação das experiências sensoriais é confirmada por inúmeras pesquisas científicas. Para conseguir determinar com exatidão as imagens que circulam na sociedade americana da época, D. Katz e K. Braly propõem um método em 1933 por questionários que marcou época. (KATZ, D. & BRALY, W. *Racial stereotypes of 100 college students*. Em *Journal of abnormal and social psychology*, 28, 1933. p. 280-290). Eles dão a cem estudantes da universidade de Princeton uma lista de 84 adjetivos selecionados previamente, e solicitam a associação a dez grupos diferentes: alemães, italianos, irlandeses, ingleses, negros, judeus, americanos, chineses, japoneses, turcos. Os estudantes devem em seguida sublinhar os 5 traços que eles consideram predominantes para cada um dos grupos examinados. Katz e Braly descrevem sobre essa base de dados os conteúdos dos diferentes estereótipos étnicos: ao nome do grupo de associa a constelação de seus supostos atributos, o número indicando a porcentagem de respostas para cada atributo.

³³ Não tendo nem o tempo nem a possibilidade de se conhecer intimamente, cada um observa a propósito do outro um traço que caracteriza um tipo bem conhecido e preenche o resto por meio de estereótipos que tem na cabeça: o operário, o proprietário, o professor, o negro. É dessa forma que o empregado conduz suas relações com seu empregador ou que o eleitor vota num candidato que ele não pode conhecer de perto. Essas imagens, na nossa cabeça são de natureza ficcional não por que elas são mentirosas, mas porque elas exprimem um imaginário social

³⁴ “O estereótipo esquematiza e categoriza; mas esses procedimentos são indispensáveis para a cognição, mesmo que acarretem uma simplificação e uma generalização por vezes excessivas. Nós necessitamos relacionar o que vemos com modelos preexistentes para poder compreender o mundo,

termo mais abstrato, as estruturas categoriais significativas, não são fenômenos individuais, mas fenômenos sociais³⁵.

De alguma maneira, o saber teórico, das representações, se adequa a um saber prático que lhe é anterior³⁶. É a concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre a conformação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas a seu respeito que tornam possível esta relação com o mundo que Husserl descrevia com o nome de “atitude natural” ou de “experiência dóxica”, mas deixando de lembrar as condições sociais de possibilidade³⁷. Esta experiência apreende o mundo social e suas divisões arbitrárias, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos³⁸, como naturais, evidentes e concentra, desta maneira, todo um reconhecimento de legitimidade³⁹.

A análise dos resultados da primeira e segunda fases da pesquisa nos permite concluir que a intervenção, propondo uma reflexão sobre o estereótipo, produziu notáveis efeitos no discurso dos alunos. As categorias de “opinião dominante” e “opinião dominada” definidas na primeira fase se inverteram. Isto é, a maioria dos que das autorizaram a abordagem do elevador num primeiro momento reconsideraram suas

fazer previsões e regulamentar condutas” AMOSSY, R. & PIERROT A-H. *Stéréotypes et clichés*. Paris, Nathan, 1997. p. 27.

³⁵ GOLDMANN, L. *Marxisme et sciences humaines*. Paris, Gallimard, 1970. p. 57.

³⁶ Sobre a anterioridade dos esquemas socialmente interiorizados em relação às representações cognitivas derivadas da percepção sensorial, poderíamos refutar a tese afirmando que qualquer percepção sensorial posterior e dissonante com os esquemas mentais pré-existentes seriam decisivos para eliminá-los e substituí-los. O que nós percebemos, no entanto, já está desde o início da percepção modelado pelas imagens coletivas que temos na cabeça: nós vemos, dizia Lippmann, o que nossa cultura definiu previamente para nós. O que confirma de maneira eloqüente uma pesquisa aplicada em uma classe durante a qual exibiu-se a crianças brancas uma foto com uma bela propriedade. Depois de lhes ser retirada a foto, era-lhes perguntado o que fazia a mulher negra na casa. Um grande número respondeu que ela limpava, quando na realidade não havia na foto nenhum negro (KLINEBERG, O. *Psychologie sociale*, PUF, 1963).

³⁷ A “experiência dóxica” designa as imagens na nossa cabeça que mediatizam nossa relação com o real. Trata-se de representações feitas, de esquemas culturais preexistentes, com a ajuda dos quais cada um filtra a realidade ambiente. Segundo Lippmann, essas imagens são indispensáveis para a vida em sociedade. Sem ela, o indivíduo permaneceria mergulhado no fluxo e refluxo da sensação pura; ser-lhe-ia impossível compreender o real, de categorizá-lo ou de agir sobre ele. Como, com efeito, examinar cada ser, cada objeto em sua especificidade própria e em detalhe, sem servir-se de um tipo ou uma generalidade? Tal procedimento seria, diz Lippmann, no rápido curso da existência, praticamente fora de cogitação.

³⁸ Assim, uma pesquisa aplicada na França na década de 60 sobre a imagem da mulher mostra que nos meios favorecidos ainda há tendência a considerar que um ensino muito puxado desvia a menina do papel que sua natureza lhe leva a ter, a saber, o lar e a educação das crianças. (M.-J. et P.-H. Chombart de Lauwe et al. *La femme dans la société*. Paris, CNRS, 1963). Aderindo ao estereótipo, escolhemos para as meninas uma formação que leva a reproduzi-lo. É segundo a mesma lógica do ciclo vicioso, ou da profecia que provoca sua realização, que os membros dos grupos estigmatizados acabam se conformando com a imagem desvalorizada que lhes confere o meio hostil. Interiorizando o estereótipo — tipo discriminante, eles são levados a ativá-lo no seu próprio comportamento.

³⁹ BOURDIEU, P. *La Domination masculine*, Paris, Seuil, 1998, p. 14

propostas. A título de exemplo: “Acho que n^o tinha nada a ver o que eu falei” (Colégio Sion); “Falei besteira, mas tudo bem. Valeu” (Colégio Santa Cecília). Outros relativizaram suas afirmações: “acho que tá tudo bem as idades serem diferentes, mas o cara exagerou um pouco” (IAE). ou reconheceram que, pelo menos em análises casuísticas, as possibilidades de relação afetiva em relação às idades são mais amplas. (“Neste caso é diferente. O senhor é conservadão, se cuida⁴⁰”) (IAE).

Desta forma, podemos concluir pela pertinência da proposta pedagógica empreendida e pela necessidade de uma reflexão mais ampla sobre o papel do uso dos meios como suporte para discussão dos estereótipos em geral.

⁴⁰ Referindo-se ao interlocutor/pesquisador.