

Cirlene Cristina de Sousa

Juventude e escola: a interseção entre *Malhação* e o cotidiano dos jovens

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Como requisito parcial para a obtenção de título de mestre em Comunicação Social

Área de Concentração: Comunicação e Sociabilidade Contemporânea

Linha de pesquisa: Processos comunicativos e práticas sociais

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Regina Veiga França

Belo Horizonte

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

Junho de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ao meu pai:
por ter sido uma pessoa especial na minha vida.

Agradecimentos

Com a conclusão desta pesquisa fica a certeza de que o trabalho acadêmico é uma construção coletiva. A pesquisa que se desenha nas páginas que se seguem contou com a participação de um número muito grande de colegas, amigos, professores e familiares. O sentimento que fica é de muita gratidão por todos aqueles que contribuíram para a realização desse trabalho. Portanto, deixo os meus agradecimentos a todos.

À Vera, pela parceria de mais de oito anos, pela orientação zelosa, pelo incentivo a cada etapa da pesquisa. Não tenho palavras para agradecer a você; a única certeza é que tê-la como amiga e orientadora é um privilégio. Cada passo na minha formação acadêmica tem um pouco do seu olhar singular e complexo, da sua gentileza e humanidade. Obrigada por tudo.

Ao Marcial, por acompanhar esta pesquisa de muito perto, mesmo estando distante. Presença singular na minha vida.

Aos amigos, professores e pesquisadores do GRIS, grupo de pesquisa que fez a diferença na minha formação acadêmica. Espaço do conhecimento e da vivência afetiva e respeitosa. Aqui valiosas amizades se formaram: Paulinha, Sílvia, Fred, Ricardo, Natércia Hilário, Ércio, Casal. Ao Ricardo agradeço ainda a formatação desta dissertação. Aos amigos mais recentes, Roberto, Vanessa, Carla, Flavinha, Denise. Ao Roberto e à Vanessa agradeço ainda a contribuição nos grupos de discussão. Ao Geraldo pela produção da arte da capa. E à Carla e à Denise a revisão do texto.

Aos meus colegas do mestrado: Vitor, Renné, Nicole, Rafa, Kátia, Filipe, Pedro, Pedro Coutinho, Danila, Laura, Márcia e Verônica. Em especial agradeço a parceria e amizade da Lígia e da Teresa.

À minha mãe, meus irmãos, irmãs e cunhados, em especial Gláucia e o Otacílio que me acolheram financeira e afetivamente nestes dois anos de pesquisa. Obrigado a todos pelo carinho, pela afetividade, pela compreensão. Ao Ítalo, Paula, Carol, Yuri, André, Yasmim, Gabriel, Rodrigo e Isabele, meus mestres da alegria.

A minha segunda família: Dada, Mirtes, Murad e Rose. À Rose, de forma particular, pela grande contribuição na realização desta pesquisa.

À FAPEMIG, pela concessão da bolsa de pesquisa, que possibilitou a dedicação exclusiva ao desenvolvimento do projeto.

A Deus, meu tesouro particular.

Se o sonho puder ser sonhado por muitos
deixará de ser um sonho e se tornará realidade.
A realidade, contudo, é muitas vezes bem diferente do sonho.

Moacir Gadotti

Resumo

A proposta desta pesquisa é investigar como a experiência de “ser jovem” pode ser problematizada como um processo de interseção atravessado por discursos, representações e pelas singularidades dessas experiências vividas cotidianamente. Esta interseção é analisada a partir de dois eixos centrais: as histórias juvenis narradas no programa *Malhação* e os dizeres e as práticas vividas pelos jovens na vila Santa Fé. De forma mais específica, buscamos perceber como a temática “jovem e escola” articula as representações do “ser jovem” no programa *Malhação*, ao mesmo tempo em que nos propusemos a identificar e analisar os campos problemáticos levantados por esse mesmo tema na fala dos jovens.

Para proceder a este trabalho, gravamos capítulos do programa *Malhação* sobre os quais construímos categorias de análises. Em seguida, fizemos grupos de discussão com quinze jovens da vila Santa Fé localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no município de Ribeirão das Neves. A análise destes dois eixos nos permitiu revelar alguns traços que compõem o quadro discursivo e as referências que constituem as representações da juventude na vida cotidiana. Identificamos, nesta interseção, debates em torno da relação jovem e solidariedade, culturas juvenis e escola, ritmos de aprendizagem, a relação entre o cotidiano juvenil e o cotidiano escolar.

Abstract

The purpose of this research is investigate how the experience of being young can be discussed as a process of intersection crossed by discuss, representations and singularities of the daily experiences. This intersection is analyzed from two central axis: the young histories told in the television programme *Malhação* and the histories lived by the younger from Vila Santa Fé. In a more specific way, we try to perceive how the thematic “youth and school” articulate the representations of being young in the programme *Malhação*. At the same time that we purpose to identify and analyze the problematic camps that appeared in the conversation of these younger about the theme.

To do this work, we recorded some episodes of *Malhação* and constructed categories of analysis about them. Then, we did discussion groups with fifteen young people from Vila Santa Fé, localized in the metropolitan region of Belo Horizonte, in Riberão das Neves’ town. The analyze of this two axis permitted us to reveal some lines from the discursive scenes and the references that constitute the representations of youth in the daily life. We identify, in this intersection, debates about the relation between youth and solidarity, young culture and school, knowing rhythm, the relation between the daily life of the young people and the school.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
 Capítulo 1 — CONDIÇÃO JUVENIL: A SITUAÇÃO DOS JOVENS DA VILA SANTA FÉ.....	14
1. 1- Juventudes: discursos e práticas.....	14
1. 2- Juventude(s)no Brasil.....	19
1. 3- A situação dos jovens na vila Santa Fé.....	26
 Capítulo 2 - VIDAS JUVENIS NARRADAS: O ELO ENTRE JOVENS E TELEVISÃO.....	30
2. 1- Televisão e juventudes.....	31
2. 2- Breve olhar sobre os programas televisivos para jovens.....	34
2. 3- A interface comunicação e educação.....	40
2. 4- Histórico do seriado <i>Malhação</i>	43
2.5- Os gêneros televisivos: o formato <i>Malhação</i>	44
2.5.1 - <i>A ficção Seriada Malhação</i>	48
 Capítulo 3 — JOVENS E ESCOLA NO PROGRAMA MALHAÇÃO.....	53
3. 1- Narrativas do “viver juvenil” em <i>Malhação</i>	54
3. 2- Características gerais do programa <i>Malhação</i>	55
3. 3- Análises das categorias.....	60
3.3. 1- <i>A escola como espaço de encontro e sociabilidade</i>	61
3.3. 2- <i>Ensinar e aprender</i>	68
3.3.3- <i>Escola, intervenção e o caso dengue</i>	83
3.3.4- <i>Diferenças e inclusão</i>	89
 Capítulo 4 — O QUE OS JOVENS TÊM A NOS DIZER.....	98
4. 1- Grupos de Discussão.....	100
4.2- Síntese dos grupos de discussão.....	105

4. 3- Análise dos grupos de discussão.....	114
4.3.1. <i>A escola como espaço de encontro e sociabilidade</i>	115
4.3.2. <i>Ensinar e aprender</i>	123
4.3.4. <i>Escola, intervenção e cultura juvenil</i>	136
4.3. 3 – <i>Diferenças e inclusão</i>	142
4.3.5. <i>Juventude, mídia e escola</i>	149
 APONTAMENTOS FINAIS	 160
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 168

Introdução

Um dia comum na escola, os alunos começam a chegar ao colégio, rostos sorridentes e sonolentos. As moças recebem beijos dos rapazes, estes por sua vez se cumprimentam com abraços e apertos de mãos. Toca o sinal, nós professores nos preparamos para um novo dia de trabalho na escola. Na sala os alunos estão a conversar, as relações ainda estão pautadas pelo “bom dia”: saudações, brincadeiras, risadas, retirada de materiais da pasta. Depois de alguns minutos damos início à nossa aula: história de Minas Gerais. Vinte minutos de conversa com os alunos e o ritmo da aula é quebrado por um pequeno acontecimento – um caderno que circula entre os alunos. O ocorrido chama atenção devido ao entusiasmo com que os alunos recebiam aquele caderno. Não se tratava de um caderno de anotações de aula, mas de um “Diário de Novelas”: “caderno de novelas, aqui você encontra o resumo e a minha opinião sobre todos os acontecimentos (principalmente de *Malhação*)”; “Ficou com raiva de algo, emocionou-se com outro, ou ainda ficou feliz por outro. Foi por causa de novela? Então leia aqui!”. Neste diário ainda havia vários enquetes: Com quem tal personagem deve ficar? O que você acha do tema da discriminação racial em *Malhação*? Quem você prefere ou acha bonito? Qual a melhor trilha sonora?

As alunas responsáveis pelos resumos eram chamadas de “Noveleiras de plantão”: “Hoje é segunda feira, sabemos tudo que irá acontecer (como sempre), mas voltando a semana passada, escrevendo sobre a única novela que estava prestando. *Malhação* como disse o próprio *site* estava *in love*. Ass. *noveleiras de plantão*”. Este episódio me fez rememorar o quanto em outros momentos na sala de aula as conversas dos jovens eram pautadas pelo envolvimento deles com os dispositivos midiáticos – temas e intrigas das novelas; quem vai para o paredão do *Big Brother*; notícias dos telejornais; troca de CDs e DVDs etc.

Essa relação cotidiana dos jovens com a mídia e a nossa compreensão da comunicação como “um processo de produção e compartilhamento de sentidos entre sujeitos interlocutores, realizado por meio de uma materialidade simbólica (da produção de discursos) e inserido em determinado contexto sobre o qual atua e do qual recebe reflexos” (França, 2002, p.27), delineiam a construção desta presente pesquisa cuja questão – *como a experiência de “ser jovem” pode ser problematizada como um processo de interseção atravessado por discursos e representações e pelas singularidades dessas experiências vividas cotidianamente?* – abre caminho para o nosso problema de pesquisa que passamos a descrever a seguir.

Partindo do pressuposto de que o mundo em que vivemos não é um contexto fixo, mas se constrói por um conjunto de práticas, regras e discursos socialmente escritos e re-escritos, o presente trabalho visou analisar como se estabelecem os atravessamentos entre vida juvenil e os discursos sobre a juventude na atualidade. Segundo Abramo (1994) e Dayrell (1999), cotidianamente nos deparamos com uma série de imagens e representações a respeito da juventude. Uma das mais enraizadas é a juventude vista como transitoriedade; o jovem é um “vir a ser”, tendo na passagem para a vida adulta o sentido das suas ações presentes. Temos a juventude como um tempo de liberdade, de prazer e de expressão de comportamento; ou a juventude como um momento de crise, uma fase de muitos conflitos. A juventude também é percebida como momento singular, e os jovens como sujeitos de direitos. Assim, falar de juventude brasileira, segundo estes autores, é apreender os sentidos da experiência histórica desta geração. Nesse sentido, registra-se a necessidade de falar de juventude(s) no plural e não de juventude no singular, para não homogeneizar os sujeitos, e não esquecer as diferenças e as desigualdades que atravessam esta condição na atualidade brasileira.

Diante deste quadro, configuramos como objeto de pesquisa a análise da interseção entre as práticas, os “modos de ser jovem” na vila Santa Fé, e a maneira como tais práticas são atravessadas por representações e discursos televisivos, e, mais especificamente, disponibilizados pelo programa *Malhação*. Nosso objetivo geral foi identificar e analisar as representações que orientam as práticas de um grupo de jovens, percebendo-as enquanto resultado de um processo de apropriação, reprodução e transformação dos outros discursos (como o da televisão). De forma mais específica, buscamos perceber como a temática “jovem e escola” articula as representações do “ser jovem” no programa *Malhação*, ao mesmo tempo em que nos propusemos a identificar e analisar os campos problemáticos levantados por esse mesmo tema na fala dos jovens. O cruzamento dessas duas entradas nos permitiu observar o processo relacional entre representações midiáticas, contextos sociais e sujeitos, além do tensionamento entre os ditos institucionais e as singularidades vividas pelos sujeitos jovens.

Para proceder a esse trabalho, evidenciamos dois eixos de análise. No primeiro analisamos os discursos do programa *Malhação* na construção de representações sobre a vida juvenil. *Malhação* é um programa da Rede Globo que trata do cotidiano dos jovens. A escolha do programa se justifica pelo contínuo índice de audiência do mesmo entre os jovens. É um programa assistido por jovens de todas as classes sociais e também a única experiência como programação juvenil que permanece no ar há mais de 11 anos. Num passeio pela internet, é possível nos depararmos com fãs-clubes, *blogs* dedicados aos atores de *Malhação*, grupos de discussão, monografias, dissertações de mestrado e outros.

O nosso segundo eixo de análise diz respeito aos “modos de ser jovem” na vila Santa Fé. A escolha destes jovens foi motivada pelo contato anterior que tive com eles na *Fraternidade Marista*: uma instituição jurídica sem fins lucrativos. Convivi com estes jovens durante seis anos na vila Santa Fé, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no município de Ribeirão das Neves.

A análise destes dois eixos nos permitiu revelar alguns traços que compõem o quadro discursivo e as referências que constituem a representação da juventude nos dias de hoje, bem como a forma como se manifesta esta interseção a partir da tematização específica: jovens e escola. Nossa investigação voltou-se, assim, para uma discussão que vem tomando corpo nos últimos anos no Brasil: os avanços, limites, obstáculos e desafios que marcam a relação do jovem com a escola. Identificamos, nesta relação, debates em torno da relação jovem e solidariedade, culturas juvenis e escola, ritmos de aprendizagem, a relação entre o cotidiano juvenil e o cotidiano escolar.

Nossa pesquisa é estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo faz uma revisão da produção discursiva sobre a temática da juventude tomando-a sob a perspectiva da comunicação. Recupera-se um pequeno esboço do debate sobre a definição/conceitualização e tematização da juventude no Brasil. Lançamos um olhar também sobre algumas características da condição juvenil de periferia, fazendo algumas considerações em particular sobre a situação de vida dos jovens da vila Santa Fé. Nota-se, segundo Abramo (2005), que a “condição juvenil” é o modo como uma determinada sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, tendo, portanto, o alcance de uma abrangência social maior. Já a “situação juvenil” se refere mais especificamente ao modo como a condição juvenil é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – como de classes, gênero e outros¹. Nesse sentido “entre a condição e a situação juvenil temos as marcas da cultura, das condições materiais, políticas, histórias que marcam a tensão entre condição e situação juvenil hoje” (Margulis, 1996, p.17).

O segundo capítulo discute as relações entre televisão e juventude, evidenciando o diálogo entre essas duas instâncias de produção de sentido: televisão e o cotidiano juvenil. Enfatizamos como a produção televisiva no Brasil tem dialogado, nos últimos anos, com questões mais específicas do cotidiano dos jovens. Recupera-se o histórico dos programas juvenis na televisão brasileira. Se no início dessa produção televisiva não havia uma preocupação específica sobre os jovens, a partir dos anos 1990 este mercado de produção é

¹ Cf. Para essa distinção, Abramo toma como referência os debates de Abad e Sposito (2003).

aquecido e o público juvenil passa a ser alvo das várias emissoras: *TV Cultural*, *Rede Globo*, *SBT*, *MTV* e outras. Observamos também que grande parte dos programas para jovens tem uma preocupação com questões educativas, o que nos levou a discutir a questão da interface entre comunicação e educação. Esta interface foi apresentada como uma situação complexa. Ainda neste capítulo, delineamos um pequeno histórico de *Malhação* a fim de evidenciar permanências e alterações no decorrer destes mais de onze anos do programa. Discutimos também a noção de gênero e de formato televisivo, evidenciando aqui a especificidade do programa *Malhação* – identificado como gênero híbrido que mescla entretenimento, educação e informação, configurando-se com traços da teledramaturgia e do seriado.

O capítulo 3 e 4, por fim, apresentam o recorte empírico da pesquisa, indicando os eixos de análise que procuram dar conta da interação entre práticas e representações sobre os modos de ser jovem, objetivando compreender o processo comunicativo e as várias dimensões presentes na configuração do objeto.

No terceiro capítulo, apontamos as principais discussões sobre a condição juvenil em *Malhação* na temporada 2006. A partir da gravação de 51 capítulos do programa, delineamos quatro modos de socialização da vida juvenil: a relação jovem e família, jovem e cultura, jovem e trabalho, jovem e escola. Destacamos as características principais do programa como a tematização de questões polêmicas, a elaboração dos cenários, o uso de estrangeirismos pelos personagens e a relação figurino e identidade juvenil. Dentro deste corpus, e a partir da escolha da temática jovem e escola, fizemos um segundo recorte (dentro os 51 capítulos) selecionando 34 que tratavam do eixo selecionado. A leitura destes capítulos nos permitiu recortar quatro categorias de análise: 1) a escola como espaço de encontro e sociabilidade; 2) ensinar e aprender na escola 3) escola, intervenção e o caso dengue e 4) diferenças e inclusão. A análise destas categorias apontou para o tratamento diferenciado da relação jovem e escola no programa. A escola é representada como um espaço de encontro, onde os jovens personagens vivenciam os principais conflitos de suas histórias. Neste encontro foi pontuada a relação dos jovens personagens com a arquitetura escolar (pátio, sala de aula, quadra, sala do diretor); configura-se ainda a relação do ensinar/aprender na sala de aula (a relação professor alunos, o ruído entre o conteúdo ensinado e as conversas paralelas dos personagens jovens); destaca-se também o envolvimento dos jovens com pequenos problemas sociais; e a relação escola, jovem e temas emergentes, como a temática das diferenças.

No quarto capítulo apresentamos os discursos dos jovens com os quais dialogamos no nosso trabalho. Apresentamos o processo de seleção destes jovens e a metodologia de

grupo de discussão utilizado na pesquisa. O grupo de discussão é uma situação específica de interação, onde os jovens são convidados a debater sobre a relação: jovem e escola. Nessa metodologia, o processo interativo permite que os jovens emitam suas opiniões sobre determinados assuntos, compartilhem estas opiniões com outros jovens e façam suas próprias críticas. Apoiamo-nos, para este trabalho, em alguns instrumentos metodológicos da pesquisa *Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, estudo qualitativo sobre os jovens no Brasil². A nossa apropriação desta metodologia foi parcial. Utilizamos recursos como: ficha pré-diálogo, divisão dos jovens em pequenos grupos, roteiro para as discussões, sessão plenária. Realizamos cinco grupos de discussões intitulados: “Ser jovem na vila”, “Jovem e Atividade Cultural”, “Jovem e família”, “Jovem e escola” e “Histórias juvenis em *Malhação*”. Ainda neste capítulo apresentamos uma sistematização dos grupos de discussão destacando os pontos mais relevantes da discussão. Nesta foi perceptível a riqueza das respostas dos jovens em relação a seus modos de “ser jovem”. Alegria, responsabilidade, liberdade, trabalho, solidariedade, mídia, escolarização foram os itens mais discutidos pelos jovens. Em seguida, sistematizamos cinco categorias em relação aos debates dos grupos, categorias estas que se aproximaram das apresentadas na análise do programa *Malhação*: 1) a escola como espaço de encontro e sociabilidade; 2) ensinar e aprender; 3) Escola, intervenção e cultura juvenil; 4) diferenças e inclusão; 5) juventude, mídia e escola. E por fim, delineamos a análise destas categorias. Nesta aparecem novamente a escola como espaço de encontro, a sala de aula como lugar de várias realidades, o ambiente arquitetônico como uma possibilidade (ou não) de mobilidade relacional na escola, os conflitos entre cotidiano juvenil e cotidiano escolar, a relação jovem e mídia e suas interfaces com a escola. Neste eixo específico de análise, verificamos alguns conflitos entre o cotidiano dos jovens da vila Santa Fé e suas experiências escolares que não se apresentaram nas histórias narradas no programa *Malhação*.

² “Essa pesquisa se baseou na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo, a partir da experiência canadense que teve como base estudos de Daniel Yankolovich. O principal pressuposto metodológico dessa proposta encontra-se na superação da lógica que domina as pesquisas de opinião no campo das políticas públicas, considerando que elas apenas constatarem o posicionamento dos cidadãos, sem criar oportunidade para e que esses exercitem coletivamente diferentes reflexões sobre o tema”. Relatório final de pesquisa disponível em: www.ibase.com.br. Acesso em: 20/05/2006.

Capítulo 1

Condição juvenil: a situação dos jovens da vila Santa Fé

Juventude mais que uma palavra?

Margulis

No cenário atual a juventude brasileira tem sido alvo de discursos e da atenção de instituições governamentais, não governamentais, ONGs, empresas, entidades religiosas, movimentos juvenis e outros. Esses grupos buscam diretrizes de ação e fomentam estudos acerca da realidade sócio-econômica e político-educativa dos jovens. Nas últimas décadas, tal interesse pelos jovens se consolidou, fazendo emergir múltiplos olhares e sentidos, com projeções positivas e negativas sobre estes sujeitos. A segunda metade dos anos 1990, mais precisamente, foi marcada pela emergência de uma série de produções, discursos e programas relacionados à juventude. Uma parte significativa dessa produção girou em torno da definição (ou noção) de juventude, da questão dos seus direitos e da discussão de políticas públicas para jovens.

Em face deste debate, nosso trabalho de pesquisa quer pôr em discussão o depoimento vivo dos jovens, mostrando a articulação de seus “modos de ser jovem” com o que deles circula na vida social. Essa articulação é feita a partir de dois campos de produção de sentido: o programa *Malhação* e a prática do “ser jovem” na vila Santa Fé – como destacamos na introdução deste trabalho.

1.1. Juventudes: discursos e práticas

Segundo Freire (1983), o homem (sujeito) não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, uma vez que é um “ser-em-situação”, um ser que transforma o mundo. O homem é um ser da “práxis”, da ação e da reflexão. Além disso, na sua relação com o mundo – e por agir no mundo – o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Quando o homem atua, transforma; e “transformando, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona o homem no mundo, pois que não existe um sem o outro” (Freire, 1983, p. 28). Assim, para dialogarmos com as práticas e os modos de “ser jovem” na contemporaneidade, nos é imprescindível um olhar sobre a *situação comunicativa* em que esses sujeitos se constituem, *na e pela* presença do outro. Para isto, nos apropriamos das reflexões de França sobre os sujeitos em comunicação. Segundo esta autora, analisar os sujeitos em comunicação é, simultaneamente,

achar nos textos as marcas que os interpelam e no posicionamento e falas desses sujeitos a maneira como eles respondem, atuam, produzem. Não se trata, portanto, da análise de um texto, ou da caracterização de um sujeito, mas do movimento dos textos (narrativas, discursos, representações) no contexto das interlocuções. É neste movimento que os sujeitos (agentes e pacientes dos processos comunicativos ganham existência – e é onde podem ser apanhados) (França, 2006, p. 86).

Podemos dizer que existe uma estrutura de sentidos que convoca os sujeitos na vida social, mas os sujeitos respondem a esta convocação trazendo um conjunto de outras referências. Os sujeitos estão inseridos em “nós” de uma rede aonde suas experiências vão sendo construídas. “O sujeitos em comunicação, um sujeito que produz gestos significantes para afetar o outro, sendo antecipadamente afetado pela provável e futura afetação do outro” (França, 2006, p. 78). Esta situação de mútua afetação, de co-presença, é vivida através da materialização das formas simbólicas ou dos gestos significantes.

Desta forma, o que nos interessa é a interseção entre o “dizer” (a prática) do “ser jovem” e os discursos produzidos sobre os jovens em *Malhação*, tendo como referência a temática da escola. É no sentido de alcançar os fios discursivos desta fala social em torno da vida juvenil que entendemos a interação comunicativa como “processos simbólicos e práticos que, organizando trocas entre os seres humanos, viabilizam os discursos, ações e objetivos em que se vêem engajados e toda e qualquer atuação que solicita co-participação” (Braga, 2001, p.17-18). Segundo Duarte (2003), o objeto da comunicação se refere ao que emerge: o terceiro plano que não havia antes do encontro de todas as partes dialogantes. Para Quéré (1991), a comunicação é uma relação intersubjetiva mediada pela linguagem; é uma atividade organizante da objetividade do mundo e da subjetividade dos sujeitos. A comunicação é a “modelagem mútua de um mundo comum em meio a uma ação conjugada” (Quéré, 1991, p. 7). Como diz França (2002), devemos buscar uma perspectiva que alcance a *dimensão relacional* da comunicação (as relações estabelecidas pelos interlocutores entre si, com as mensagens, com a situação), pois o fundante do processo comunicativo é a existência de interlocutores em relação.

Tomando a comunicação como essa instância de produção de sentido instalada num contexto relacional, os conceitos de representação e de discurso incluem certa importância para nossa análise. Segundo França (2004), o conceito de representação não é simples, historicamente ele vem sendo construído nas fronteiras da sociologia, da psicologia e da semiótica. De forma mais geral, as “representações podem ser tomadas como sinônimo de signos, imagens, formas ou conteúdos de pensamento, atividade representacional dos indivíduos, conjunto de idéias desenvolvidas por uma sociedade”. (França, 2004, p. 14).

Ainda segundo França (2004), na psicologia, as representações estão ligadas aos processos cognitivos e às atividades simbólicas do ser humano. Na perspectiva da psicologia social, Moscovici (1983), destaca que as representações são formas de inscrições de determinados valores, normas, regras e práticas sociais, que de certa forma permitem às pessoas “orientar-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicar-se umas com as outras” (Moscovici, 1983, p.593). Este autor elege o conceito de *representação coletiva* de Durkheim como fonte principal de construção de seu conceito de *representação social*. Com o conceito de representação coletiva, Durkheim buscava interpretar fenômenos coletivos, tais como a religião, o mito, a ciência e outros. Para Durkheim, as representações coletivas são fatos sociais reais, produto das associações e mistura de várias idéias transmitidas e acumuladas pelas gerações. Portanto, apresenta nesta perspectiva a característica de autonomia, exterioridade e modelamento do pensamento e dos comportamentos individuais. As representações coletivas são fenômenos de sociedades onde prevalecem sistemas unificadores e homogêneos. Segundo Moscovici (1983), esta perspectiva de Durkheim aponta para uma concepção estática da realidade e da sociedade. Este autor conclui que o conceito não é adequado para as sociedades contemporâneas e pluralistas com características de grande mobilidade e circulação como a nossa. Para Moscovici (1983), não se pode reduzir a representação a uma forma passiva de se relacionar com a realidade, pois, nesse sentido, a representação é apreendida apenas como um reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de uma cadeia de idéias que lhe são exteriores. Porém se a representação for concebida em modo ativo, deixa de ser mero reflexo de uma realidade exterior que é dada *a priori*. Sua função consiste em transformar o dado exterior, relacioná-lo e integrá-lo a uma rede de objetos de preferência dos indivíduos e dos grupos. Nesta mesma direção, Jovchelovitch (2000) destaca que a representação não é um espelhamento do mundo, mas expressa através de seu processo de produção tanto a subjetividade dos atores sociais que a constituem, como os códigos históricos e culturais dos contextos nos quais emerge.

Nas Ciências Sociais, o conceito de representações sociais está diretamente ligado a pensamentos, ações e sentimentos que dizem de uma realidade. Esta é a perspectiva de Minayo (1999), as representações sociais são como “categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a”. (Minayo, 1999 p. 158). E mais: “as representações dizem respeito a idéias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais têm sobre a realidade” (idem. p.173).

Para França, dentro das preocupações da semiótica, as representações estão situadas “entre apresentação e imagens” (Santaella, 1999: 161) e, aproximando-se do conceito

de signo, diz respeito às imagens mentais (processo intrasubjetivo). Portanto, semioticamente, as representações instauram uma série de indagações sobre o papel da natureza dos signos, a construção das linguagens e a dinâmica dos sentidos. Ainda segundo França, alguns autores fazem uma distinção entre representações e imagens, como Bergson (1990). Para este autor,

as imagens referem-se ao vasto campo da nossa percepção do universo, ao campo das significações, da abertura de sentidos. Imagens remetem sempre a outras imagens, numa semiose permanentemente. Já as representações seriam o resultado da nossa ação sobre as imagens, agindo sobre elas, recortando e eliminando aquelas que não interessam às nossas necessidades. (Bergson, 1990 *apud* França, 2004, p.18).

Para França (2004), as representações ganham formas próprias em cada época; umas recebem maior ênfase e se transformam em forças atuantes, enquanto outras quase desaparecem. As representações também espelham as vivências dentro de determinadas sociedades. Assim, o tratamento conceitual (e o debate teórico) sobre as representações é complexo e abre uma série de caminhos para análises diferentes. Dentro deste quadro, segundo França, a perspectiva comunicativa é tanto o processo em que as imagens e as representações são produzidas, trocadas, atualizadas no bojo de relações, quanto o processo em que os sujeitos interlocutores produzem, se apropriam e atualizam permanentemente os sentidos que moldam seu mundo e, em última instância, o próprio mundo. Portanto, “o lugar da comunicação (das práticas comunicativas) é o lugar constituinte – e o olhar (abordagem) comunicacional é um olhar que busca apreender esse movimento de constituição” (França, 2004, p. 23). Ainda nesta perspectiva comunicacional, Simões (2004) destaca que as representações podem ser entendidas como universos de sentidos encarnados nos processos de enunciação. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward *apud* Simões, 2004, p.43). E mais: “os universos simbólicos que emergem através das representações – tanto as produzidas nas obras ficcionais quanto as construídas na realidade concreta – participam da constituição dos sujeitos e da constituição da própria vida social” (Simões, 2004, p. 43). Vaz (2006) corrobora deste sentido comunicativo da representação ao destacar que é sempre pertinente considerarmos “uma representação a partir dela mesma (suas características intrínsecas), de seu contexto (de produção e transmissão, incluindo aí mediação e transmissão) e de seus receptores (cada representação possui sentidos que ganharão novos sentidos no momento de sua leitura)”. (Vaz, 2006, p. 8).

Em relação ao que estamos tomando por discurso neste trabalho, é importante situar a perspectiva de Bakhtin (1997), pois também entendemos os discursos como construções de falas sociais, uma vez que os discursos se constroem em nossas práticas cotidianas. Assim, os elementos históricos, sociais e lingüísticos atuam de forma decisiva na subjetividade dos indivíduos e se manifestam, de forma dialógica, em seus discursos. Como destaca Simões, os discursos produzidos em uma cultura – “tanto os construídos pelos sujeitos nas práticas vividas quanto os produzidos pela mídia – trazem as marcas da sociedade e do contexto em que estão inscritos e ajudam a configurar e re-configurar o *ethos* dessa mesma sociedade” (Simões, 2004, p.19). Isto significa dizer que os discursos são contextualizados, que há uma articulação entre os discursos e os seus contextos. Os discursos não interferem em um contexto, como se o contexto fosse apenas uma moldura, um cenário. Ao contrário, como destaca Charaudeau e Maingueneau, “de fato, não existe discurso que não seja contextualizado: não se pode, de fato, atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto. Além disso, o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo durante a enunciação”. (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p.171). Ainda segundo estes autores, o discurso não é discurso a não ser que esteja relacionado a uma instância de referências pessoais, temporais, espaciais e indica qual atitude adota em relação àquilo que diz e o seu interlocutor. Assim, para analisarmos os discursos que permeiam e constroem determinada realidade é preciso compreender a dinâmica social desta mesma realidade. Como diria Bakhtin (1997), compreender a sua dialogicidade. Bakhtin concebe o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. E mais: o espaço interacional entre o eu e o tu, o eu e o outro.

Por isto indagamos: o papel dos jovens, nessa situação de circulação de discursos sobre a juventude, seria simplesmente o de apropriar-se das representações disponíveis e encaixar o mundo, num processo de reprodução? Como fica o papel do sujeito? Pois “uma perspectiva interativa, relacional, do homem no mundo, aposta antes numa dinâmica de mão dupla, de reciprocidade entre os indivíduos e a sociedade” (França, 2002a, p. 34).

Nosso olhar sobre a condição juvenil contemporânea requer uma abordagem e metodologia adequada para apreender o movimento, a pluralidade e a interseção dos elementos aí contidos. Maia e França (2003) esclarecem que o viés comunicacional se constrói na apreensão de como esse cenário, essas forças e valores se fazem discursos: na identificação dos interlocutores e lugares de fala; nos posicionamentos dos atores, na caracterização do papel dos diferentes dispositivos midiáticos. Os achados de uma análise comunicacional são os resultados dessa comunicação.

Ao olhar para o universo de representações no seriado *Malhação* – particularmente as que se referem à tematização da relação “jovem e escola” – é fundamental tentar perceber esse movimento relacional entre as práticas juvenis e a produção simbólica televisiva que o constitui, observando o movimento de dialogicidade aí constituído. É essa interação entre os vários discursos aí produzidos que buscamos construir. Como as formas simbólicas interpelam os sujeitos? Como suscitam mecanismos de identificação e projeção no público jovem? Como os discursos sobre os jovens estão aí incorporados? Como os jovens têm uma prática própria de vivenciar a sua condição de jovens e, ao mesmo tempo, podem ressignificá-las a partir do diálogo com as formas simbólicas – no caso, a televisão?

1.2. Juventudes no Brasil

Abramo (1994) salienta, em concordância com alguns autores, a dificuldade em problematizar a categoria "juventude" como portadora de um conteúdo universal, sem levar em conta os problemas históricos manifestos em cada geração. Segundo esta autora, o aparecimento público da juventude como sujeito social visível surgiu em fins do século XIX e, sobretudo, através da experiência traumática de parte da juventude na Primeira Guerra Mundial. Este e outros fatos, o niilismo do período entre guerras e a rebeldia, etc., são apresentados pela autora como fenômenos que suscitaram não somente um crescente sentimento de geração, mas também uma intensa contraposição às gerações adultas.

Segundo o historiador Phillipe Ariés (1983), o desenvolvimento da sociedade moderna ocidental foi processando a juventude como categoria social. Segundo este historiador se na Idade Média não havia separação entre o mundo infantil e o adulto. A partir do século XVII, a transformação da instituição familiar e educacional, coloca em conflito o viver social fazendo desaparecer a antiga sociabilidade coletiva. A família passa a ser o espaço de referências morais, inclusive espaço de novos laços afetivos e novos modos de olhar e tratar a infância (que deixa de ser um adulto em miniatura). A família torna-se o lugar das relações privadas. Já no campo educacional, a escola passa a ser o lugar da aprendizagem formal. Neste contexto, a criança passa a “receber” parte da sua educação/aprendizagem no ambiente escolar. Foi com esta progressiva extensão da aprendizagem escolar que começa a se dar certa visibilidade para a adolescência. Porém, é somente no século XIX que a adolescência aparece como uma etapa socialmente distinguível. Mas é preciso demarcar que a noção de juventude que passa da sociedade tradicional para a moderna está diretamente ligada aos filhos da classe burguesa. Segundo Áries (1983), somente a burguesia podia manter os

jovens longe da vida produtiva e social, dando a eles oportunidade de formação escolar, preparando-os para assumir funções futuras. Assim, havia os jovens que se escolarizavam (filhos de burgueses) e os jovens não escolarizados (camada popular), que entravam cedo na vida adulta.

Abramo (1994) destaca que, neste sentido, a modernidade cria uma segmentação dos espaços de elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de uma faixa etária para outra. A instituição escolar passa a ter a função de transmissão de conhecimentos e valores para o desempenho da vida futura, inclusive profissional dos jovens. Ainda segundo Abramo, esse tipo de preparação voltada para um momento posterior implica uma separação do mundo adulto.

A partir deste quadro, podemos dizer que é como fenômeno da sociedade moderna, portanto, que a juventude emerge como uma etapa da vida. Segundo Peralva (1997), o estado moderno foi ordenador na dinâmica de constituição das idades, sistematizando múltiplas dimensões de proteção ao indivíduo. Para a autora, neste momento a cristalização social das idades da vida se especifica como um dos elementos da consciência moderna. Assim, a partir de forma e ritmos diferenciados, foi se cristalizando a concepção de um modelo ternário das idades, assim traduzido por Dayrell:

na infância brinca-se, na juventude prepara-se, forma-se, e na idade adulta trabalha-se. É a expressão clara da concepção de tempo dominante. Nesta, domina uma orientação finalista que, como flecha, adquire significado somente quando chega à sua meta. É esta imagem linear que está presente na vida cotidiana: o sentido não é dado pelo fazer, mas pela meta final, pelos fins da ação projetada em um futuro. Esta concepção informa uma das imagens mais arraigadas da juventude vista na sua condição de transitoriedade (Dayrell, 2005, p. 29).

Os primeiros estudos a respeito da juventude como *transitoriedade* foram realizados no campo da sociologia; especificamente, na sociologia funcionalista norte-americana – precursora na pesquisa empírica sobre os jovens. Abordados nos anos 1920, em meio ao surgimento de gangues e dos crescentes conflitos urbanos, os jovens foram vistos pela ótica da desorganização social, envolvidos em criminalidades, em desvios sociais. Focados, sobretudo, no fenômeno da marginalidade e delinquência. Tal idéia caracterizou a Escola de Chicago e reverberou sobre boa parte do conhecimento e pesquisas acadêmicas na área da juventude. Segundo Zaluar, grande parte desses estudos tinha um compromisso com o positivismo, que transformava as pessoas em objeto e seu comportamento, em fatalidade; era difícil o entendimento das pessoas enquanto sujeitos (Zaluar, 1997, p. 21). Segundo Abramo (1994), os pesquisadores da Escola de Chicago voltam suas atenções para

os *street gang boys*, rapazes de bairros de imigrantes que vivem a maior parte de seu tempo nas ruas, fora dos espaços institucionais adequados a uma socialização

“sadia”, e que acabam por desenvolver comportamentos “em desconformidades com as normas sociais”, muitas vezes inspirados ou vinculados ao mundo da criminalidade. As questões da delinquência, por um lado, e da rebeldia e da revolta, por outro, permaneceram como chaves na construção da problematização da juventude ao longo de todo esse século. Paralelamente foi se estruturando, por contraposição, uma caracterização da “juventude normal” que, no entanto, não deixa de conter elementos que a definem como uma condição que guarda sempre, em potência, possibilidades de descontinuidade e ruptura das regras sociais (Abramo, 1994, p. 10).

Abramo acrescenta que, em tal concepção, a juventude é entendida como uma fase da vida em cujo decorrer os indivíduos processam a sua integração e se tornam membros da sociedade. É através dela que acontece a aquisição de elementos apropriados para a manutenção da cultura o que permite a eles assumir papéis adultos. Nesse sentido, “é o momento por excelência para a manutenção da coesão da sociedade. A sociologia funcionalista apropria-se, porém, das falhas desse processo de continuidade social” (Abramo, 1997, p. 2).

Contudo, o século XX testemunhou muitas mudanças. As transformações de natureza econômico-social, as novas situações no campo do trabalho, a evolução dos direitos (coibição do trabalho infantil e a extensão da escolarização) e câmbios culturais (intensificação da imagem e valores juvenis) vão interferir, ampliar e construir novos olhares sobre os jovens. Nas palavras de Dayrell (2005), estas novas condições da vida moderna se estabelecem inicialmente entre a aristocracia e a burguesia,

pouco a pouco se estenderam aos estratos populares, principalmente depois que o estado passou a assumir as múltiplas dimensões de proteção do indivíduo. Nesse momento, já é possível antever como a existência do fenômeno da juventude nas sociedades ocidentais foi, ainda é, muito variável, dependendo da classe social de origem, do desenvolvimento econômico e do grau de generalização dos direitos sociais em cada país ou mesmo região, constituindo-se por muito tempo um privilégio (Dayrell, 2005, p. 27).

Nos últimos anos, tem crescido entre os estudiosos e formuladores de políticas públicas a percepção dos jovens como *sujeitos de direitos*. Além disso, novos olhares, novos atores, novos discursos abordam o campo dos estudos juvenis, onde é possível percebermos uma ótica mais diversa e mais complexa sobre os modos de “ser jovem” na vida contemporânea. Assim, lançar um olhar sobre a juventude contemporânea, na busca de apreender sua condição, nos leva a esse terreno discursivo complexo e povoado de variáveis.

Dentro desta diversidade, segundo Melucci, uma característica fundamental que se abre da condição de ser jovem na contemporaneidade está ligada à experiência temporal. Os jovens exigem da sociedade o valor do presente como única condição de mudanças; reivindicam o direito à provisoriedade dos interesses, das agregações, à reversibilidade das

escolhas, à pluralidade. Assim, o tempo passa a ser uma das categorias básicas na construção da experiência juvenil.

O tempo que se afasta das primeiras referências do tempo moderno: o tempo medido pelas máquinas, o tempo do relógio (a máquina estabelecendo uma continuidade entre tempo individual e social). Além do seu sentido de finalidade (progresso, revolução, riqueza), este é um tempo linear que se move em direção a um fim (Melucci, 1997, p. 7).

Assim para Melucci, o significado da nossa experiência está diretamente relacionado com essa invenção do presente nas nossas relações e nas nossas vivências. Sendo este presente um tempo de muitas histórias relativamente independentes. A definição do tempo torna-se, portanto, uma questão social, cultural e conflitiva no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal. Ainda segundo este autor, para os jovens hoje, as incertezas derivam simplesmente da ampliação de perspectivas: a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas.

Qual o caminho a seguir diante deste quadro complexo da heterogeneidade do “ser jovem” na vida contemporânea? Para a pesquisadora Sposito (2000), qualquer investigação em torno da juventude exigiria como pressuposto a eleição de uma definição, ainda que provisória. Os marcos etários usados para abordar este período têm em si um valor metodológico para se iniciar uma pesquisa que tenha como foco os jovens. Na opinião de Levi & Schmitt (1996), a idade é uma condição transitória dos indivíduos. Pertencer a uma determinada faixa etária – e à juventude, particularmente – representa para cada indivíduo uma condição provisória. Falando mais precisamente, os indivíduos não “pertencem” a grupos etários: eles os *atravessam*. Este processo se faz de maneira diferenciada em cada sociedade, determinando tanto as atitudes sociais – a atitude dos “outros” no seu confronto – quanto a visão que os jovens têm de si mesmos. Em tudo isso, segundo Levi & Schmitt, convém lembrar não há nada de estável ou de universal; e esse processo de atravessamento não significa uma simples passagem. Há um caráter necessariamente conflitante da transição de uma idade para outra e da transmissão do conjunto de prescrições entre as gerações.

Neste horizonte complexo, portanto, a questão etária é um ponto de referência para localizar o debate sobre os jovens. Mesmo sendo insuficiente, a categoria etária se faz necessária para marcar algumas delimitações iniciais e básicas na demarcação da condição juvenil – desde que se evite, como já demarcamos anteriormente, a homogeneização do conjunto dos sujeitos que se situam na mesma faixa etária. A referência etária utilizada em análises demográficas e definição das políticas públicas variam de país para país e de instituição para instituição. No Brasil, há uma tendência – baseada em critérios estabelecidos

por instituições oficiais, como o IBGE – de localizar a juventude entre os 15 e 25 anos. Localização que utilizamos em nossa pesquisa para dar início ao nosso trabalho.

Hoje, a literatura latino-americana sobre o tema da juventude já consolida uma classificação das diferentes concepções sobre juventude. Dina Krayskopf (2003) sistematiza essas concepções da juventude em quatro tipos de abordagens (Krayskopf 2003 *apud* Abramo 2005):

a) A primeira abordagem trata a juventude como *período preparatório*, de transição entre infância e a idade adulta, gerando políticas centradas na preparação para o mundo adulto. O limite desta abordagem é a noção de uma condição homogênea da juventude, não considerando suas formas específicas de singularidade, nem as distintas e desiguais situações em que vivem os vários jovens na América Latina.

b) A segunda abordagem trata a juventude como *etapa problemática*: os jovens são tratados tanto como um problema que ameaça a ordem social, quanto como vítimas dessa sociedade que não os inclui como sujeitos de direitos. As questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão (drogas, gravidez precoce, aids, violência, criminalidade e narcotráfico). Aqui se constrói um olhar sobre os jovens em perspectiva negativista.

c) A terceira abordagem trata o jovem como *ator estratégico do desenvolvimento*: os jovens aparecem como atores dinâmicos da sociedade, capazes de responder aos desafios colocados pelas inovações tecnológicas e transformações produtivas. Segundo Abramo (2005), coexistem aqui dois riscos. Primeiramente, o de privilegiar a proposição de políticas voltadas para o engajamento, perpetuando a invisibilidade de suas demandas próprias. Em segundo lugar, pensar os jovens como os únicos capazes de inovações, ignorando o papel de outros sujeitos e movimentos sociais.

d) A quarta abordagem trata da juventude como *sujeito de direitos*. Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, pela qual os jovens são considerados cidadãos, sujeitos de direitos, deixando de ser definidos como problemas. Tal diretriz se desenvolve em alguns países, depois dos anos 90, em grande medida inspirada nos paradigmas desenvolvidos no campo das políticas para a infância e para as mulheres. Ela busca superar a visão negativa sobre os jovens e gerar políticas centradas na noção de cidadania.

Na sociedade brasileira, estes paradigmas coexistem e estão relacionados à história de como o tema veio se desenvolvendo no país. Fizemos uma recuperação breve dessa história a partir de Abramo (2005, 1997, 1994). De forma geral, o tema da juventude, segundo Abramo, não conheceu grande desenvolvimento no Brasil: foram realizados apenas alguns

estudos esparsos durante as décadas de 60 e 70, e na sua maioria se referem a análises sobre os estudantes, principalmente os universitários.

Conforme a autora, a década de 1950 constrói a imagem da “juventude transviada”: a juventude vai ser revestida, corporificada pela figura dos “rebeldes sem causa”. É como se a transgressão e a delinquência fossem algo inerente à condição juvenil. Nas décadas de 1960 e 1970 surge a “juventude rebelde e a juventude paz e amor”. O problema apareceu como uma questão geracional: os jovens ameaçam a ordem social com sua crítica enfática ao *stablishment*, sobretudo com atuação dos movimentos estudantis e de oposição ao regime autoritário e às demais formas de dominação. Desencadeiam-se os movimentos pacifistas, as propostas de contracultura e os movimentos *hippie*.

Neste momento, observa Abramo, a questão da juventude começa a ganhar maior visibilidade no Brasil. Através dos movimentos estudantis e do engajamento em partidos políticos de esquerda, os jovens de classe média do ensino secundário e universitário começam a lutar contra o regime autoritário. Os movimentos de esquerda e os promotores da contracultura assumem as lutas dos jovens como uma esperança de transformação (mas ainda aqui, os jovens são abordados mais no plano da utopia). Mais tarde, essa imagem da juventude dos anos 60 foi re-elaborada e assimilada de uma forma positiva: é vista como a geração idealista, generosa e criativa, capaz de sonhar com uma sociedade mais justa. Essa positividade vai se transformar em um modelo ideal de juventude: a rebeldia, o idealismo, a inovação e a utopia seriam as características essenciais dessa categoria etária.

Para Abramo (1997), com esse quadro – em que a juventude é compreendida como um “período preparatório” marcado fundamentalmente pela formação escolar – é a categoria de *estudante* (do ensino médio ou superior) que vai simbolizar a juventude no Brasil, até a década de 70. Os jovens das camadas populares, que ingressavam cedo no mundo do trabalho e não podiam continuar os estudos, não eram identificados como *jovens* – embora constituíssem a maioria.

Nos anos 1980, temos a *juventude alienada*: em comparação com a juventude dos anos 60, idealista e comprometida com as transformações sociais, a figura juvenil dos anos 80 aparece como individualista, consumista e conservadora; indiferente aos assuntos públicos, apática e apolítica. Assim, a década de 80 abriu-se como um período de crise, novos atores juvenis aparecem em cena, vindos das camadas populares, que emergiram num momento de queda da atuação dos movimentos estudantis, e do próprio papel da universidade como “foco de resistência política e de experiências culturais: ocorre um esvaziamento do papel da

instituição, que deixa de ser o foco central da oposição, ou o mais capaz de gerar uma referência de oposição à ideologia dominante" (Abramo, 1994, p. 76).

Ainda segundo Abramo (2005), a visibilidade social dos jovens nos anos 90 toma novos formatos. Os grupos juvenis vão ocupando o novo cenário urbano, ocupando suas ruas, envolvendo-se em diversos tipos de ações individuais e coletivas. Porém, muitas de suas ações continuam sendo relacionadas ao individualismo, ao envolvimento com a criminalidade, a violência e outros. Nesse contexto, os jovens emergem como foco grave de problemas, para si próprios e para a sociedade. Ainda nos anos 90, começam a se engendrar ações de ONGs visando a contenção ou prevenção desses problemas, assim como a busca de alternativas de inserção social. Para Abramo (2005), as ONGs buscaram recuperar a possibilidade dos jovens da camada popular terem acesso a certos serviços, que os jovens de classes média e altas já usufruíam, com programas de formação educativa e/ou de retorno à escola, com a possibilidade de viver o tempo livre. Também fundações empresariais tomam a juventude como foco de suas ações de responsabilidade social, apoiando programas de assistência para jovens carentes. Abramo (2005) demarca ainda que no campo político, alguns partidos de esquerda registraram seu interesse pelos jovens, valorizando a participação e a organização de militantes. Verificou-se até certa porosidade na relação entre alguns partidos e o movimento estudantil, confirmando o “estudante engajado” como ator juvenil das questões sociais, marcadamente no campo da educação. Contudo, a juventude enquanto temática em si mesma – com suas características, demandas e reivindicações específicas, além da educação – quase nunca ocupou o centro dos programas partidários.

De modo semelhante, os movimentos sociais (sindicais, populares, eclesiais, de base, de negros, de mulheres, etc.), no dizer de Abramo, “atores fundamentais na reconstrução democrática do país, não deram uma particular atenção às questões juvenis” (2005, p. 26). Os jovens estavam em seu meio como outros militantes e lideranças. Não havia, dentro desses movimentos, uma bandeira de luta específica para a juventude. Abramo observa que

esta ‘indiferença’ dos movimentos sociais com o tema da juventude neste período de grande debate político pode ser um dos fatores que explica a insipiência e insuficiência das formulações da noção dos jovens como sujeitos de direitos, e da demora de sua inserção na pauta das demandas por políticas públicas (Abramo, 2005, p. 26-27).

Para esta autora, nos anos 90, diversos grupos juvenis, principalmente dos setores populares – com atuações e linguagens variadas no plano da cultura, do lazer, do cotidiano, da vida comunitária e da vida estudantil – expuseram em público as questões que os preocupavam e afetavam.

Paradigmático deste novo tipo de aparecimento e expressão juvenil foram grupos culturais como os que se articula em torno do Hip Hop (com seus vários eixos de ação, o rap, o grafite e o break), que fizeram ver (e ouvir) no país as tensões, contradições, aspirações e reclamos dos jovens negros e pobres moradores das periferias das grandes metrópoles, e geraram processos de identificação com milhares de jovens em situação semelhante, ao largo dos grandes esquemas da mídia e da indústria de entretenimento (Abramo, 2005, p. 27).

Para Abramo (2005), além destas, outras manifestações também aparecem como elemento importante de aglutinação, identificação e atuação juvenil: os grupos culturais como os de rock, punk, grupos de capoeira, teatro, rádios comunitárias, de solidariedade ou lazer. Nesse sentido, para esta autora, torna-se cada vez mais expressivo o fato da juventude reivindicar no interior dos movimentos sociais um espaço específico de discussão, com pautas também específicas. Estes grupos começam a estabelecer diálogo com os poderes públicos, para reivindicar espaço e ações voltadas para suas atividades e seus direitos juvenis.

Diante deste quadro, Dayrell (1999) destaca que qualquer olhar para o conceito de juventude exige o reconhecimento dessas imprecisões em função da complexidade que permeia a construção da identidade dos sujeitos na sua individualidade. O conceito não pode remeter “a qualquer homogeneização, mas, ao contrário, à pluralidade e às circunstâncias que marcam a vida juvenil, considerando a diversidade e as múltiplas possibilidades inerentes ao sentido de ser jovem” (Dayrell, 1999, p. 3).

1.3. A situação dos jovens da vila Santa Fé

Neste trabalho de pesquisa, lidamos com a situação de vida de 15 jovens moradores de favela, caracterizando-os como *jovens pobres* – conforme a análise de Dayrell, que percebe os jovens pobres como aqueles que vivenciam

formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de uma nova desigualdade social: a nova desigualdade que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população. A pobreza mudou de forma, de âmbito e de conseqüências. Se, para as gerações anteriores, estava posta, mesmo que remota, a perspectiva de mobilidade por meio da escola e/ou do trabalho, para os jovens de hoje essa alternativa não mais se apresenta. O trabalho já não oferece mais um tipo de regulação da sociedade, a escola não cumpre a função de moralização e mobilidade social, e novos modelos ainda não estão delineados. O que antes se caracterizava como possibilidade de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão, hoje, para parcelas dos jovens pobres, está se transformando em um meio de vida (Dayrell, 2005, p. 24).

Para Dayrell e Gomes (2006)³, há aspectos que marcam a vida dos jovens nas periferias e favelas brasileiras, principalmente no que se refere a indicadores sociais, como

³ Dayrell; Gomes. *Juventudes no Brasil* disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/>. Acesso em: 20/01/2006.

emprego, educação, saúde e cultura. Analisando os dados do censo IBGE (2000), estes autores enfatizam que quase 80% dos jovens no Brasil estão concentrados na área urbana, que em sua maioria não possui os equipamentos sociais adequados para suprir suas múltiplas necessidades de desenvolvimento. Assim, para a grande maioria dos jovens da periferia brasileira os níveis de escolarização são bastante baixos, o trabalho precário ou o desemprego é uma realidade cotidiana, a perspectiva de vida diante do aumento da violência nas áreas urbanas é pequena. Nesta mesma direção, segundo Castro (2002), as pesquisas da Unesco sobre a juventude no Brasil indicam que 40% dos jovens vivem em famílias em situação de pobreza extrema: famílias sem rendimento ou com até ½ salário mínimo de renda familiar. Neste caso, o trabalho, para esses jovens pobres, é de extrema necessidade. O trabalho passa a ter prioridade sobre o estudo – freqüentemente abandonado, ainda que por um trabalho de ganhos imediatos e sem perspectivas de longo prazo. Segundo a autora, é ainda preciso considerar a questão dos preconceitos enfrentados pelos jovens pobres, por habitarem em bairros da periferia ou favelas: pela sua aparência física e a maneira como se vestem ou pela condição racial. Os jovens pobres enfrentam ainda a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, como a experiência ou a demanda de especialização, acarretando a dificuldade crescente de obtenção de emprego.

A vida dos jovens da vila Santa Fé esta marcada por alguns pontos que vêm ao encontro da realidade acima destacada. Muitos dos jovens com os quais tivemos contato estavam, naquele momento, fora do mercado de trabalho. Verificamos a pouca inclusão destes jovens no processo de escolarização, cultura e lazer.

Dos quinze jovens que participaram da nossa pesquisa, seis estavam trabalhando; dentre as atividades exercidas se destacaram o trabalho em lanchonete, posto de gasolina, escritório, construção civil e serviço doméstico. Sabemos que a questão do trabalho é uma das grandes preocupações no campo das políticas públicas para a juventude hoje no Brasil. Discutem-se ações concretas que melhorem o quadro da situação atual, levando-se em conta a exclusão de grande parte dos jovens pobres no mercado. A oferta de oportunidades para estes é significativamente menor em relação ao resto da sociedade. O tema do trabalho apareceu como uma das preocupações dos jovens da vila. A necessidade de se inserir no mercado de trabalho está diretamente ligada à condição familiar/financeira destes jovens. Inserir-se no mercado de trabalho é uma forma de contribuir para o orçamento familiar. O trabalho passa a ser um novo elemento da condição/situação do ser jovem da camada popular. Trabalhar está diretamente relacionado à própria sobrevivência: uma forma de os jovens pobres garantirem um mínimo de lazer, de diversão, de cultura. Por isso, aqueles que não estavam trabalhando

corriam atrás do primeiro emprego. Mas eles reclamam da dificuldade de inserção no mercado, que cobra a tão falada “prática/experiência” deles que estão justamente demandando a sua primeira oportunidade de empregos. Além disso, outra dificuldade em relação ao trabalho está ligada à qualificação, como cursos de informática ou domínio de outras línguas para concorrer às vagas disponíveis. Na fala dos jovens, ainda aparece a dificuldade de conseguir emprego devido à aparência e por racismo. Uma outra questão diz respeito à relação trabalho e escola. Eles afirmam que muitas vezes não é possível conciliar o tempo da escola com o do trabalho.

Quanto à questão do lazer e cultura, observa-se a falta de espaços onde os jovens possam usufruí-los. O que se destaca na vila é o espaço do projeto social *Reflorescer* (instituição jurídica sem fins lucrativos, que desenvolve na vila um trabalho sócio-educativo). No projeto *Reflorescer*, os jovens participam de atividades ligadas à cultura, educação e informação. Nos finais de semana, eles participam de encontros na igreja, de festas de casamento, aniversários ou assistem televisão. Os acessos ao cinema, ao teatro, aos passeios fora da vila são práticas muito escassas, experimentadas mais pelos jovens envolvidos em atividades culturais como música, teatro, dança e outros. Os jovens que participam dessas atividades culturais saem com seus grupos para apresentações em praças da cidade, em casas de show, em repartições públicas. Este acesso é maior se essas atividades culturais forem financiadas por alguma instituição particular ou pública. Os quinze jovens que participaram da nossa discussão, já se envolveram em atividades culturais, em grande parte vivida no espaço do *Reflorescer*. A maioria deles está envolvida em grupo de teatro, grupo de percussão. Dois jovens participam do projeto *Valores de Minas*, do governo do Estado⁴. Dessa forma, o mundo da cultura tem criado possibilidades dos jovens pobres se inserirem em outras realidades e processos de inclusão social. Isso não significa que pela cultura a falta de inclusão vivida pelos jovens pobres na contemporaneidade seja eliminada.

Um outro ponto relevante é a relação dos jovens com suas famílias. A maioria deles destaca a vida familiar como espaço fundamental para suas vidas. A família aparece como *lócus* da afetividade, lugar onde os jovens se sentem mais acolhidos e seguros. Na maioria das vezes, esta relação afetiva está ligada diretamente à figura materna. Eles falam do carinho e do respeito que sentem por suas mães, a maioria delas foi abandonada por seu marido e que assumiu toda a responsabilidade de educar e sustentar os filhos. Diante dessa

⁴ “O Programa Valores de Minas tem por objetivo estimular e desenvolver talentos, aptidões e habilidades através de atividades artísticas para 500 alunos de escolas estaduais da Capital. Os estudantes têm entre 14 e 24 anos. A oficina de artes plásticas, artes cênicas, dança e música, além das aulas de literatura, história da arte, cidadania e ética”. Disponível em: www.cultura.mg.gov.br. Acesso em: 20/11/2006.

situação familiar, os jovens acabam também assumindo responsabilidades em casa cumprem tarefas domésticas, cuidam dos irmãos mais novos e tem que ajudar no orçamento familiar. A falta da figura paterna é bem expressiva na fala dos jovens. Dos quinze jovens com os quais dialogamos: apenas cinco tinham a presença do pai em casa. Três jovens não conheceram a figura paterna e os demais não conviviam com os pais desde a infância⁵. Diante desta situação, os jovens demonstram carência afetiva, raiva, frustração.

Em relação ao cotidiano da vila, os jovens falam de um sistema comunitário de luta pela sobrevivência. A relação de vizinhança aparece como uma forma de suprir algumas faltas. Quando não há comida na casa de um, o vizinho cobre esta falta. Há parceria na educação dos filhos: a vizinhança que vai à reunião da escola, que olha os filhos dos vizinhos que trabalham. Os jovens sinalizam que estas relações solidárias são ações muito fragmentadas, não compartilhadas por todas as famílias. Além disso, o tráfico também desfaz muito destes vínculos solidários, ao criar o medo da mobilidade no espaço da favela.

Outro ponto é a questão da religiosidade; as famílias geralmente têm uma participação mais efetiva na comunidade religiosa local. A fala sobre o temor a Deus aparece na fala dos jovens: ir à igreja no final de semana é uma atividade certa para os jovens, todos eles professam a fé católica.

Os jovens ainda demonstram um grande descontentamento com a ação dos vereadores, dos deputados e do prefeito do município. Eles dizem que a vila é totalmente abandonada pelo poder público. A prefeitura não investe em saneamento básico, não proporciona nenhum espaço para atividades de lazer, não promove ações lúdicas para os jovens, não abre oportunidades de emprego. As escolas estão abandonadas. Este quadro por vezes cria o desejo nos jovens de encontrar um outro lugar para morar.

⁵ Em quatro casos a falta e o abandono da figura materna também se fizeram presente. Aqui a responsabilidade de criação passa para os avós ou para os irmãos mais velhos.

Capítulo 2

“Vidas juvenis” narradas: O elo entre jovens e televisão

Fazer televisão, assistir à televisão não é algo externo, mas interno à vida social. O espaço televisivo não existe paralelamente às nossas experiências, mas é uma delas.

Vera França

Na constituição e significação da vida humana, a televisão vem ocupando um papel importante. Como dispositivo midiático, a televisão tem tornado possível novas formas de interação social, criando novos espaços e novas situações para a ação e interação e, com isso, vem reestruturando relações sociais. Segundo Thompson (1999), os meios técnicos – aqui a televisão – transformaram a natureza da experiência e da interação nas sociedades modernas. Este impacto facilitou a interação através do tempo e do espaço e modificou a maneira como as pessoas agem umas com as outras. Os dispositivos midiáticos também alteraram o processo de recepção e as formas como as mensagens são publicizadas e recebidas.

Na perspectiva de Antunes e Vaz (2006), a noção de dispositivo midiático compreende as “dimensões da comunicação como um certo arranjo espacial, uma forma de ambiência (um meio em que), e um tipo de enquadramento que institui um mundo próprio de discurso” (Antunes & Vaz, 2006, p. 46). Ainda segundo estes autores, a mídia/os meios de comunicação se dão a ver como dispositivos midiáticos ao articularem algumas características específicas: é “uma forma de manifestação material dos discursos, de formatação dos textos; um processo de produção de significação e estruturação do sentido; uma maneira de modelar e ordenar os processos de interação é um processo de transmissão e difusão de materiais significantes” (idem, p. 47).

Como destaca Pereira (2002), a TV é um mediador de parte significativa de nossas relações sociais. Qualquer história do Brasil moderno não dirá muito se não “ouvir” a TV. Na publicação *Remoto Controle* (2004), um dado relevante é a conclusão de que a TV brasileira vem acumulando um significativo leque de experiências bem sucedidas na busca por uma maior identidade com a juventude. As questões vitais do mundo juvenil se tornaram um cenário de destaque: a televisão tem sido uma fonte de informação, sedução e poder na construção identitária dos jovens. Segundo Baccega (2002), a televisão vem ocupando um papel importante na construção e reprodução cultural dos jovens, pois ela se alimenta das linguagens juvenis expressas na cultura, devolvendo-as sob a forma da linguagem televisiva.

Neste quadro, a relação entre mídia e juventude tornou-se uma pauta urgente na agenda de educadores, cientistas sociais, jornalistas, ONGs e produções acadêmicas. Uma série de pesquisas tem revelado que a televisão exerce um enorme poder de influência na formação de valores, mentalidades, hábitos e atitudes entre os jovens. Segundo dados de vários estudos sobre juventude, os jovens brasileiros passam “tempos” significativos em frente à televisão. O estudo *A voz dos adolescentes* destaca que a juventude brasileira passa quatro horas por dia em frente à televisão. Dos 51% dos jovens que declaram ter na televisão sua principal fonte de entretenimento, parte significativa (63,4%) considera a programação veiculada pelas emissoras brasileiras de boa qualidade⁶. Esses dados, colhidos pelo Unicef, são reforçados pela pesquisa *Juventude: cultura e cidadania*⁷ ao constatar que a segunda maior atividade de lazer dos jovens brasileiros nos fins-de-semana é assistir televisão. No geral, os jovens estabelecem com a TV uma relação que mescla entretenimento, informação e apropriação de valores. Na pesquisa *Jovem Brasil*⁸ para a questão “Por que os jovens assistem a TV?”, as respostas foram: “falta do que fazer”, “para ter informações”, “para me divertir”, “para relaxar”, “para não pensar nos problemas”. Segundo Vivarta (2004), é preciso destacar que “falta do que fazer” significa, para os jovens das classes menos favorecidas, a ausência de alternativas de lazer, além do fato de que o crescimento dos centros urbanos faz com que muitos desses jovens vivam acuados pela ameaça da violência. A emergência dessa realidade nos coloca diante do desafio de compreender melhor como se estrutura a interseção entre a televisão e o cotidiano dos jovens.

2.1. Televisão e juventude

Importantes autores que estudam a relação televisão-juventude⁹ buscam compreender a forma como a TV atua na área dos valores. Interrogam-se como a televisão incide na construção de uma imagem de jovem e a difunde em sua programação, a partir dos ideais/representações presentes na vida social. Segundo Baccega (2002), o que se aprende na televisão tem sido cada vez mais expressivo, para os jovens, do que aquilo que se aprende na escola. Na opinião da autora, na televisão os recursos de informação, técnicas e linguagens se

⁶ Esta pesquisa é uma publicação do Unicef de 2002, o primeiro estudo de âmbito nacional a ouvir o que os adolescentes brasileiros - de todas as regiões geográficas, de níveis de renda e escolaridade diversos e de diferentes raças - pensam sobre escola, trabalho, família, amigos, futuro, dentre outros. Para a realização da pesquisa foram entrevistados 5.280 adolescentes, entre 12 e 17 anos, e a proporção entre homens e mulheres foi seguida.

⁷ Pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo em 1999 que ouviu 1.806 jovens de 15 a 24 anos.

⁸ Pesquisa realizada pela *CPM Market Research* em abril de 2000, foram ouvidos 2.098 jovens.

⁹ Cf. Andrade (2003 2005); Baccega (2002); Fischer (1999, 2001, 2002); Tilburg (1997).

multiplicam cada vez mais, enquanto que na escola há um predomínio do livro didático. “A escola precisa aprender a trabalhar as novas sensibilidades dos alunos, trata-se de outra maneira de ser e de ler, de sentir e apropriar-se do mundo, com relação à qual a escola não pode se omitir” (Baccega, 2002, p.6). Nas palavras de Martín-Barbero, hoje a cultura

se produz e circula pelo mundo da imagem e das oralidades: dois mundos que vivem, justamente, da hibridização e da mestiçagem do revolvimento de memórias territoriais com imaginários des-localizados. O livro continua sendo a chave da primeira alfabetização formal que, em vez de fechar-se sobre si mesma, deve hoje pôr as bases para essa segunda alfabetização que nos abre às múltiplas escrituras, hoje conformando o mundo do audiovisual e da informática. É por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos (Martín-Barbero, 2001, p.61-62).

Como já destacado por Ong (1998), é desde a invenção da escrita que as linguagens dos dispositivos midiáticos vêm interferindo nas relações e nas transformações das relações humanas. A escrita da linguagem tecnológica nos dá acesso a vários estímulos visuais e sonoros que atravessam a nossa experiência cotidiana do mundo. Nosso modo de ler, de escrever e de ver o mundo vão incorporando as novas formas de escritas, de imagens e oralidades.

Torres-Morales (2002) destaca que, enquanto sistema de representação simbólica, a televisão é hoje um dispositivo de comunicação de significativo impacto pela qual se estabelece uma relação emocional com o telespectador, tornando-se assim uma presença constante nos diálogos e no dia-a-dia do público em geral, mas especificamente os jovens. Nesse sentido, analisar como os jovens interagem com a mídia e, mais especialmente, com a televisão, é importante para compreendermos modos de “ser jovem” na vida contemporânea.

Contudo, como observa Wolf (1987), é preciso superar a abordagem do dispositivo televisivo baseado nas tendências hipodérmicas e nas teorias mais simples de causa-efeito (unidirecionais), que perduram em alguns estudos. Para entender a televisão na sua complexidade, há que se aprofundar o conhecimento sobre a relação estabelecida entre os sujeitos, o seu contexto social e a mídia. Observar e mapear essa relação sujeito-contexto-mídia pode nos oferecer dados de grande riqueza sócio-cultural.

Tilburg (1997), ao estudar as cartas de telespectadores jovens à TV Globo, pondera que a relação que o jovem mantém com a televisão pode acrescentar novos elementos (subentenda-se *não nocivos*) para seu desenvolvimento humano: o “avanço da tecnologia televisiva poderá contribuir para a compreensão dos elementos constitutivos da identidade juvenil, cada tecnologia, ao invés de destruir, acrescenta novos elementos à tradição humana” (Tilburg 1997, p. 232). Confirma-se, assim que – na tessitura da vida juvenil – a mídia e, de modo particular, a televisão, tem ocupado posição de destaque. Portanto, “mais do que criticar

cegamente a televisão, impõe-se a necessidade de analisar sua programação, reconhecendo o quanto é capaz de influenciar o processo de formação de jovens” (Vivarta, 2004, p. 9).

O debate sobre a relação jovem-televisão implica necessariamente abordar a interface entre mídia e vida social, reconhecendo que o jovem é uma das audiências significativa dessa mídia contemporânea. Pela tela da TV, esses sujeitos recebem uma quantidade e uma diversidade de informações inimagináveis até poucos anos. A televisão influencia o cotidiano, os comportamentos e o imaginário dos jovens. Para muitos, a TV ajuda a passar o tempo e “faz a gente aprender coisas”; para outros, a TV em geral não tem conteúdo, estraga a juventude, não ensina nada. Há ainda os que pensam que a TV dá à sociedade uma pauta, uma agenda de conversa; e aqueles para quem a TV representa a movimentação de uma indústria, um mercado milionário.

Nesse sentido, Martín-Barbero (2001) sugere que o meio televisivo deve ser analisado como mediação “tecno-lógica” e cultural. Através das hibridações entre tecnicidade e visualidade, a televisão se destaca como uma experiência comunicativa que participa tanto do processo de “des-construção” como do processo de “re-construção” das identidades coletivas, lugar onde se trava a estratégica batalha cultural do nosso tempo. Com sua tecnicidade (habilidade de fazer, de expressar, de criar e de comunicar), a televisão propõe novos modos de perceber, ver, ouvir, ler e aprender novas linguagens, novas formas de expressão, de textualidade e escritura¹⁰.

Segundo Fischer (2006), a mídia participa da constituição dos sujeitos e das subjetividades, ao produzir imagens, significações, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, “propondo-lhes modos de ser e estar na cultura” (Fischer, 2006, p.7). Para esta autora, a TV (complexo aparato cultural e econômico) – a produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, comum a linguagem própria – é parte “integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida”. (idem, p. 15). Portanto, a televisão seria um lugar privilegiado de aprendizagens. Pela tela se aprende formas de olhar e tratar o próprio corpo; modos de se estabelecer e de compreender diferenças de gênero, diferenças políticas, econômicas, étnicas, sociais e geracionais. Segundo Fischer (2006), estas aprendizagens são marcas dos modos de existência narrados através de sons e imagens, que

¹⁰ “O que está aí implícito é a recusa do sentido instrumental de tecnologia tão desenvolvida nos estudos de comunicação. Trata-se da noção de tecnicidade como novo regime de visualidade que introduz alterações no estatuto epistemológico do saber, mediante o qual o ‘ver’ foi desqualificado” (Martín-Barbero, 2001, p. 12).

participam de forma significativa na vida das pessoas, seja pautando, orientando, interpelando o cotidiano. Nas palavras de Fischer,

ver e olhar, de um modo geral, ou especificamente estar diante da TV, olhar suas imagens pode significar uma série muito ampla de ações e objetivos: posso olhar para obter conhecimento, para ter notícia de alguma coisa, para observar como algo acontece, para reproduzir ou imitar um gesto ou simplesmente para me distrair com o que vejo. O ato de olhar remete a um trabalho possível (e necessário) em relação a ultrapassar as chamadas evidências, a ir além do que nos é dado a ver de imediato – justamente porque sempre olhamos de algum lugar, a partir de um ponto de vista intuído, exercitado ou aprendido. (Fischer, 2006, p. 56-57).

A propósito, descreveremos a seguir um breve histórico dos programas para jovens na televisão brasileira (sem a pretensão de elaborar um diagnóstico completo de todos os programas, já que este esforço não cabe nos termos de nossa pesquisa). Tivemos, porém, o cuidado de destacar programas que foram e são importantes para pensar o diálogo entre televisão e a vida juvenil. Daremos um enfoque maior para *Malhação* – programa inserido no nosso recorte documental de análise.

2.2. Breve olhar sobre os programas televisivos para jovens

Os programas televisivos para os jovens aparecem na televisão brasileira de forma bastante dispersa e sem uma preocupação com questões mais específicas do mundo jovem. Na década de 50, não podemos dizer de programas juvenis. O interesse do público adolescente/jovem acaba voltado para alguns programas caracterizados como infantis. Na TV Tupi destacavam-se *Gincana Kibon* (1952); *Sabatina Maisena* (1952); *Teatrinho Trol* (1956-1966); na TV Record: *Grande Gincana Kibon* (1954); a novela *Poliana* (1956)¹¹.

Na década de 60, a programação para jovens tem função basicamente de entretenimento/cultura e um viés educativo. Concursos de música começam a atrair o público jovem, principalmente com a MPB. No ano de 1965, na TV Record, estréia o programa *Jovem Guarda*, grande sucesso exibido aos domingos à tarde. Feito para o jovem, o programa faz vários ídolos: Roberto Carlos, Erasmo, Martinha. E com eles a publicidade lança produtos para o público juvenil: bonés, calça, blusões, botas e outros. Nesse mesmo ano, a TV Excelsior realiza o *I Festival de Música Popular Brasileira*. Edu Lobo e Vinícius de Moraes recebem o primeiro lugar com a música “*Arrastão*”, interpretada por Elis Regina. Na TV Cultura, Walter

¹¹ O quadro histórico dos programas televisivos (item 2.2) e o histórico do programa *Malhação* (item 2.4) foram pesquisados a partir das publicações específicas: VIVARTA, Veet. *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. Brasília: ANDI; UNICEF; São Paulo: Cortez, 2004; REVISTA CAPRICHÔ. Boca no trombone. In: *Edição Especial Malhação 10 anos*. São Paulo: Editora Abril, 2005. E através do acesso ao site <http://www.tudosobretv.com.br/>.

George Durst produz o programa *Jovem Urgente* (1968), apresentado pelo psicoterapeuta Paulo Gaudêncio. O programa busca orientar os adolescentes diante do quadro de uma série de revoluções (sociais, políticas, econômicas e comportamentais); revoluções estas carregadas pela explosão de 68. Discutiam-se temas como: liberdade de opinião, virgindade, conflitos de gerações e outros, como tabus sexuais e culturais. Esse programa marca o início dos problemas da emissora com a censura. Ainda em 1969, a TV Cultura produz o *MPB Especial*. As emissoras lançam também alguns programas de cunho formativo (escolar). A TV Cultura produz o *Telecurso* (1960) que visava a preparar os candidatos para o exame de admissão ao ginásio (5ª a 8ª séries) e o *Curso de Madureza Ginásial* (1969). Na TV Tupi temos o *Vestibulando*. E na TV Globo, o *Telecurso Segundo Grau* (1978).

Na década de 70, o destaque são as novelas. Na TV Globo, temos a novela *Minha Doce Namorada* que conquista o público jovem, principalmente as adolescentes entre 15 e 16 anos e também; a novela *Meu Primeiro Amor* (1971), de Walter Negrão, as duas apresentadas no horário das 19 horas. A TV Globo tenta criar, neste horário, um hábito nos jovens adolescentes de ficar em frente à televisão.

Na década de 80, os programas voltados para a juventude começam a ganhar novos formatos. Verifica-se uma maior preocupação com a seleção dos temas a serem abordados, com a produção dos cenários e a forma de dialogar com o público jovem. Entretanto, segundo Vivarta, o aquecimento do mercado e programas de televisão para os jovens acentuou-se ao longo do ano de 1999, com uma série de apresentadores trocando de emissoras e tendo seu passe valorizado. Nas palavras de Vivarta, é nas duas últimas décadas que se consolidou

na tevê brasileira uma produção voltada especificamente para o jovem – que passa assim a contar, como opção à programação genérica, com atrações que potencialmente respondem a seus gostos e necessidades. Algumas experiências, bem sucedidas, ficaram no ar durante anos e fizeram escola. E não foram raros os programas que, mesmo inseridos numa lógica comercial – atrair audiência e conquistar anunciantes –, avançaram para além do entretenimento, trazendo para suas agendas diversas temáticas de relevância social (Vivarta, 2004, p. 9).

Nesse contexto, a TV Cultura foi pioneira na produção de programas juvenis. *É proibido colar* se destaca como uma das primeiras experiências dessa emissora. O programa era uma gincana com estudantes que integrava a escola e a televisão com o objetivo de educar através do entretenimento. O programa consistia numa grande competição entre escolas da rede pública do Estado de São Paulo dos 1º e 2º graus. Apresentado por Clarisse Abujamra e Antônio Fagundes, o programa estreou no dia 23 de maio de 1981, com quatro horas de brincadeiras, provas, testes e jogos. Um mês depois, passou a ter três horas. O programa era

composto de quatro quadros: “vamos fazer arte”, um teste de criatividade no qual os alunos tinham que desenhar, pintar ou esculpir, baseados em temas sugeridos pela produção; “jogo da memória”, no qual os alunos testavam sua capacidade de reter informações visuais; “teste de conhecimento”; e “seção livre”, em que cada escola apresentava um número de sua livre escolha. Paralelo a esse programa, temos o *Quem sabe, sabe* (teste de conhecimento específico sobre matérias). Inúmeras equipes compostas por universitários disputavam provas de conhecimento e criatividade. O programa estreou em 1981 e permaneceu no ar durante oito anos e foi apresentado, em épocas diferentes, por Walmor Chagas e Randal Juliano. Para Vivarta, tanto uma proposta quanto a outra estão fundadas no apelo que o jogo tem para os jovens. Mas,

apesar do sucesso de público conseguido por algumas atrações formatadas segundo tais parâmetros e sua inegável interface com o campo da educação, esses modelos não evoluíram, desde então, rumo a abordagens mais inovadoras. (Vivarta, 2004, p. 85).

Entretanto, é a partir da boa receptividade da experiência com gincanas para estudantes, que a TV Cultura passa a investir numa série de programas de auditório dirigidos especialmente ao público jovem. Nesse cenário, temos a proposta do *Fábrica do Som* (1986), espaço para a apresentação de bandas musicais até então desconhecidas, como Titãs e Ira. Aqui a emissora desafiou o contexto do regime militar, pois as bandas que se apresentavam assumiam uma posição de contestação e crítica à ditadura. Posteriormente, programas com tal perfil “praticamente desapareceram da tevê aberta brasileira, que resvalou por uma postura conformista e moldada segundo os interesses do mercado, divulgando apenas os artistas consagrados” (Vivarta, 2004, p. 85).

Nos anos 90, a TV Cultura continuou a se destacar, inovando com profissionais que eram, até então, desconhecidos no universo televisivo. Uma das grandes contratações foi o apresentador Serginho Groisman, que iniciou seu trabalho com mídia na Rádio Cultura. Serginho Groisman passa a apresentar o *Matéria Prima* – programa também inovador pela diversidade, ao combinar entrevistas, discussões e atrações culturais. Ainda na TV Cultura, o mesmo apresenta o *Fala Garoto* – um programa em que os jovens podiam expressar livremente suas opiniões. No ano seguinte, o apresentador é contratado pelo SBT para comandar o *Programa Livre*¹², com formato semelhante ao *Fala Garoto*. O programa se estrutura por entrevistas com especialistas e celebridades, além de atrações musicais. Seu foco

¹²“Nas tentativas iniciais da televisão em se comunicar com o público jovem, os programas de auditório se constituíram em um dos gêneros mais explorados, principalmente em função da interação que proporcionam. Esse formato contou desde o início com ótima receptividade por parte da audiência” (Vivarta, 2004, p. 82).

era estabelecer uma interação direta da platéia jovem com os convidados, através de conversas entre especialistas, celebridades e jovens¹³. A emissora investe ainda no *Fanzine*, programa que debatia temas atuais e polêmicos. Os jovens eram convidados a refletir sobre vários assuntos. Em 1994, temos a estréia da série *Confissões de Adolescente* que, pela primeira vez na televisão brasileira, adota uma ótica feminina e põe em discussão questões relevantes para a formação e o processo de construção de identidade dos adolescentes. Tal série foi exibida nos canais Bandeirantes e Multishow, sob a direção de Daniel Filho. Na época, os episódios causaram impacto positivo no público e na mídia porque falava de maneira aberta sobre aborto, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, relacionamento com os pais, namoro, problemas de saúde, conflitos profissionais e outros assuntos. Daniel Filho teve a idéia do programa quando assistiu à peça de teatro, baseado no livro "Confissões de Adolescente" de Maria Mariana. O seriado fica um ano no ar em sua primeira fase. Escrita e estrelada por Mariana Munez, narra as dúvidas, alegrias e encrencas de irmãs adolescentes. A segunda fase, na Rede Bandeirantes, mistura drama e comédia dos jovens adolescentes.

Em 1997 destaca-se o programa *A Turma da Cultura*, com apresentadores jovens como Cyntia Rachel e Luciano Amaral, que iniciaram seus trabalhos no programa *Castelo Rá-Tim-Bum*. Com a atuação de apresentadores jovens, o programa visava facilitar o diálogo com o público juvenil. *A Turma da Cultura* caracterizou o modelo de programa televisivo marcado pelo viés educacional¹⁴: os jovens participavam no programa tanto como platéia, quanto como artistas novatos que ganhavam espaço de divulgação de seus trabalhos.

Outro destaque foi o *RG* – um programa diário e ao vivo com temáticas sobre a realidade brasileira, substituindo *A Turma da Cultura*. O programa teve como apresentadora Soninha Francine, revelada pelo *Barraco MTV*. Contudo, esta perde seu contrato com a emissora ao admitir, em entrevista à revista *Época*, seu uso eventual de maconha. Desde então, a emissora começou a perder espaço no campo da programação juvenil, apesar de insistir em programas como o *Musikaos* – mistura de música e arte, no qual “os músicos se apresentavam e davam entrevistas, paralelamente artistas plásticos trabalhavam. No entanto não havia uma participação ativa da platéia em debates” (Vivarta, 2004, p. 90). Nos anos de 2002 e 2003 temos o *Fazendo Escola*, numa parceria entre a TV Cultura e a Secretaria de

¹³“Do ponto de vista econômico, nesse momento começava a se consolidar no Brasil uma faixa de mercado promissora, com as empresas de comunicação decidindo ampliar seus canais de contato com os jovens consumidores” (Vivarta, 2004, p. 82).

¹⁴“Conjunto das ações inerentes ao planejamento e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais e virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádios educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais centros de coordenação de educação à distância e outros” (Soares, 2000, p. 16-25).

Educação do Estado de São Paulo. A proposta do programa era apresentar projetos realizados nas escolas paulistas. No estúdio participam alunos, professores e especialistas em diálogo com a apresentadora Silvinha Faro. No Canal Futura, temos o programa *Sexualidade, prazer em conhecer* (2001-2003) – projeto de educação sexual para alunos do ensino médio. Série fechada com 20 episódios, ao longo dos quais jovens e professores debatem entre si, num mesmo estúdio.

Ainda segundo Vivarta (2004), no final da década de 90, a TVE decide investir no diálogo com a juventude, inspirada no amplo currículo da TV Cultura. O primeiro programa em destaque foi *Caderno Teen* (1998) – formatado como programa de variedades, liderado por Pedro Paulo Carneiro, com três apresentadores jovens: Léo Almeida, Geovana Cipreste e Renata Lessa. Entretanto, a principal atração da TVE foi o *Atitude.com* (2002), no qual eram entrevistados especialistas variados, com espaço para bandas em início de carreira e apresentação de vídeos realizados por jovens. O programa é hoje apresentado por Léo de Almeida de segunda a sexta-feira, às 18h. As segundas e as sextas-feiras há apresentações de bandas de Belo Horizonte.

A MTV surge em 1981 nos Estados Unidos. Em seguida se difunde em outros países, constituindo-se como espaço exclusivo para o público jovem no contexto televisivo – uma TV totalmente voltada para o público jovem – tornando-se um dos maiores casos de sucesso no Brasil e no mundo. A MTV vai revelando novas linguagens e formatos; investe num corpo profissional extremamente jovem; movimenta a indústria da música, sofisticando a linguagem do videoclipe. A emissora explora temas como o sexo, a prevenção da aids, a gravidez precoce, focando a juventude. No Brasil, a MTV foi lançada em outubro de 1990 e é um sucesso. Entre suas experiências, merece destaque *Barraco MTV* (1996) – programa que discutia temas como aids, trabalho, política, economia, violência e educação, apresentado por Astrid Fontenelle e, depois, Soninha Francine. Citamos também o *Erótica MTV* (1999), comandado pelo médico Jairo Bauer, com temas na área da sexualidade; e a série *Tome Conta do Brasil*, envolvida no debate de questões políticas. Em *Menina Veneno* (2001), a apresentadora Marina Person contracenava com oito jovens e discute temas como beleza e homossexualidade. No início o programa só reunia mulheres, mas com o tempo passou a incluir também rapazes nas discussões. Em 2003, vai ao ar o *Buzzina*, abordando temas da atualidade, principalmente os fatos da semana no Brasil e no mundo, apresentado por Cazé Peçanha.

Quanto à Rede Globo, nos anos 80 tivemos *Armação ilimitada*, um seriado voltado para o público adolescente que era exibido toda sexta às 21h20min, este seriado estreou em

maio de 1985, permanecendo até dezembro de 1988, e misturava aventura e esportes. O projeto foi concebido a partir de um esboço feito por Kadu Moliterno e André de Biase. A idéia foi concretizada por Daniel Filho, que apostou e investiu no seriado de aventuras apresentado em ritmo de videocliques. Mas o diálogo da Globo com o público juvenil se aquece nos anos 90, com as minisséries e telenovelas para adolescentes. Essas passam a constituir um pólo de diálogo da emissora com os jovens. Destaca-se a série *Anos Rebeldes* que desenvolveu novas interfaces no contexto da linguagem e do formato, além de potencializar abordagens de temas sociais pela televisão. Em 1995 temos o *Malhação*, destacando-se como o último caso expressivo de teledramaturgia relacionada aos jovens. Os roteiros de *Malhação* manifestaram uma maior preocupação com os aspectos humano e social dos jovens nas narrativas. Já no final dos anos 90, a Rede Globo coloca em cena o *Altos Papos*, veiculado como um quadro do *Fantástico*. Jovens de diferentes regiões do Brasil eram reunidos para discutir temas da atualidade, como aids, gravidez, opção profissional, política e economia. Recentemente, temos o programa *Altas Horas*, comandado por Serginho Groisman, que se caracteriza pela abordagem de temas político-sociais e outros, como saúde, literatura e educação. Os jovens da platéia, além de interagir com entrevistados, têm a oportunidade de comunicar suas opiniões e/ou experiências, como co-protagonistas.

Podemos destacar ainda outros programas, como *Intimidação* (1999-2000) na Rede Vida, cuja proposta é de informação e entretenimento, com o debate de temas importantes do universo juvenil. Comportamento, sociedade, educação e cultura compõem sua pauta, estabelecendo um gancho com matérias colhidas nas ruas das grandes capitais brasileiras. A platéia é, na maioria, jovens do ensino médio. O apresentador do programa foi Fabiano Augusto. Na Band o destaque foi *Sobcontrole* (2002-2003), apresentado por Marcos Mion. O programa tinha como fio condutor uma competição entre duas equipes, ao modo de gincana, ao lado de quadros especiais e apresentação de bandas. A proposta, além de divertir, visava estimular o envolvimento dos jovens nas causas sociais veiculadas. Na Rede TV destaca-se o *Interligados Games* (2001-2003), com a apresentadora Fabiana Saba, também baseado numa competição entre duas equipes de estudantes.

No final dos anos 90, destacam-se programas de cunho local (regional/estadual) que podemos dizer inauguraria um novo modo de produção: programas que tem como protagonistas/produtores os próprios jovens¹⁵. Em Belo Horizonte, os jovens ocupam a tela da Rede Minas de Televisão. No programa de TV, os jovens da *Rede Jovem de Cidadania* criam

¹⁵ Grande parte desses programas recebe uma análise mais detalhada na publicação já citada “Vivarta (2004)”.

linguagens diferentes para falar dos temas da juventude. O resultado é uma mistura de debates, reportagens, ficção, animação e humor que tem se destacado em festivais nacionais e internacionais. Essa iniciativa está ligada à Associação Imagem Comunitária (AIC), ONG de Belo Horizonte que atua na promoção do acesso público aos meios de comunicação. A AIC constrói espaços na mídia para que grupos com poucas oportunidades de visibilidade se coloquem no debate público, fomentando, assim, a construção da cidadania.

2.3. A interface comunicação e educação

Podemos observar, na produção teórica do tema “juventude e televisão” como no histórico dos programas televisivos para jovens anteriormente esboçados, o cruzamento entre o dispositivo televisivo e a instituição escolar. É perceptível o quanto estes dois campos estão imbricados e se tocam. Estas imbricações estão ligadas ao que estas duas áreas do conhecimento científico representam na sociedade atual. Segundo Braga e Calazans (2001), comunicação e educação se colocam hoje como modelos paradigmáticos do processo de interação social dos sujeitos contemporâneos. Nesse sentido, falar de interface entre comunicação e educação é localizar estes dois campos numa sociedade onde há uma complexificação das relações humanas no que diz respeito à “novos modos de viver o cotidiano, viver a relação com o outro, de acessar conhecimentos e informações” (Braga & Calazans, 2001, p.10). Nas palavras de Fischer,

a presença da TV na vida cotidiana tem importantes repercussões nas práticas escolares na medida em que crianças, jovens e adultos de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e estar no mundo também nesse espaço de cultura. Trata-se de modos de existência que, como escreve Arlindo Machado, não apenas “refletem” o que ocorre na sociedade, mas se constituem eles mesmos como modos de vida produzidos no espaço específico da TV e da mídia de um modo geral (Fischer, 2006, p. 18-19).

Fischer considera ainda que a “vida real” e a “vida na TV” parecem cada vez mais diluir-se. “Uma invade a outra, e novos problemas são criados, especialmente para a educação das gerações mais jovens”. (Fischer, 2006, p 20). Esta autora chama atenção para o fato de que a maior parte dos profissionais da escola sabe pouco a respeito do quanto os dispositivos midiáticos tem alterado os modos de aprender das novas gerações. Nas palavras da autora,

o trabalho pedagógico se insere justamente aí: como exercício de selecionar determinados objetos – no caso, a televisão e seus produtos – e de transformá-los em documentos para função, investigação e pensamento, retirando-os por instantes daquele conjunto de objetos que olhamos “quase sem olhar”. Esse processo todo de ver e produzir imagens, no caso, imagens televisivas, existe como prática social, imerso que está em uma dinâmica econômica, política e cultural. E existe como uma linguagem do nosso tempo, como um modo de produzir, criar, imaginar, narrar

histórias, sonoridades, cores, figuras, personagens, notícias. Também, certamente, como um modo de ensinar, vender idéias e produtos, convencer, sensibilizar, convocar. (Fischer, 2006, p. 57)

Na perspectiva de Braga & Calazans (2001) a *interface* entre comunicação e educação é um espaço de experimentação e risco. Estes dois campos específicos lidam com sujeitos contemporâneos que constroem suas identidades tanto no plano da interação face a face, como no plano da interação virtual: identidades marcadas pelo universo prático das nossas convivências diárias – família, amigos, trabalho. Dentro dessa perspectiva da sociedade complexa tanto a comunicação quanto a educação se tornam campos do conhecimento abrangentes já que ambos são tocados pelas questões também abrangentes das relações humanas em suas interseções com a vida social. “Os dois campos se investem de uma competência para tratar de todas as coisas do mundo físico e social – segundo as perspectivas de seus próprios objetivos e processos”. (Braga & Calazans, 2001, p.10).

Para Braga & Calazans, são diversas as razões que se põem neste terreno de imbricação: a interface se dá na confluência de lógicas diferenciadas, lógicas específicas; e também a interface é delicada devido às constantes generalizações e simplificações de glamour/deslumbramento diante os processos tecnológicos. Ou, ao contrário, uma recusa ao processo tecnológico (tido como ameaça há alguns hábitos e crenças já estabelecidas). Segundo Braga & Calazans, estes são ponto de vistas “automáticos”, pouco problematizados, pois as questões de interface “são em si mesmas complexas, não podem ser respondidas de forma simples, rápidas” (Braga & Calazans, 2001, p.11).

Segundo esses autores são vários os ângulos de interface. O primeiro ângulo de interface refere-se ao uso de meios nos processos formais de ensino presencial e à distância (sons, imagens, movimentos). O uso se dá através de múltiplas ações, abordagens e reflexões. Com esta interface amplia-se o “conceito de aprendizagem no sentido de que vida e conhecimento se interpelam” (Braga & Calazans, 2001, p. 58). O segundo ângulo de interface corresponde ao encontro entre o sistema escolar e a própria “sociedade de comunicação” – a necessidade educacional de formar e socializar os estudantes para esta nova sociedade. Nesta interação com os dispositivos midiáticos, a escola possibilitaria aos estudantes desenvolverem capacidades para o trabalho com a lógica das tecnologias midiáticas e também estaria abrindo espaço para uma linha de “leitura crítica” destes dispositivos.

Ainda segundo estes autores, não apenas as ações da educação geram interfaces, mas os próprios espaços midiáticos produzem este encontro, nesta imbricação entre os dois campos. Com suas características de individualidade e penetrabilidade, os dispositivos

mediáticos passam a abranger temas e questões que eventualmente eram trabalhadas no espaço educacional, dando a estes temas e questões, um olhar próprio. Estas características marcam o terceiro ângulo de interface.

Os processos escolares sofrem a concorrência e a atração dos processos midiáticos. Diante dos processos midiáticos (imagem, som, espetáculo, sedução, narratividade, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução do espaço de acervos, processos cumulativos de longo prazo...) são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas dos estudantes. (Braga & Calazans, 2001, p. 60).

O quarto terreno de interface se dá pelas novas formas como as aprendizagens se estabelecem nesta sociedade complexa. Os dois campos constroem atividades, projetos e estudos que visam trabalhar as relações de fluxo que ocorrem entre os saberes e processos da escola e dos saberes e processos mediaticamente disponibilizados.

Uma quinta interface são os modos diferenciados de disponibilizar atualizações/conhecimentos. Os dispositivos midiáticos disponibilizam para a sociedade informações sobre os diversos campos de atividades humanas com muita agilidade e rapidez, mas de modo assistemático. A escola absorve conhecimento de campos restritos de modo refletido e sistematizado, mas com uma certa lentidão. O desafio aqui é duplo:

para a escola, o de encontrar modos próprios (sistematizados e refletidos) de interagir com a atualidade acelerada. Para a mídia, o de inscrever esta atualidade em referências de percepção pública geral e leiga que, entretanto viabilizem a construção de relacionamentos e sistematização. (Braga & Calazans, 2001, p. 67)

Um outro campo de interface é o processo de tematização da escola pela mídia. Os processos e objetivos da escola ao serem tema e objeto de observação dos dispositivos midiáticos são submetidos a uma interação ainda mais ampla com a sociedade. Este seria um novo campo de interface entre comunicação e educação. O último processo, considerado por Braga e Calazans (2001), e talvez o ângulo da interação mais relevante entre os dois campos, na visão destes autores, é o espaço da transdisciplinaridade, no qual “os processos, conceitos e reflexões de um campo sejam postos, todos, a serviço do desenvolvimento do outro campo, através de um trabalho em comum”. (idem. P.70). Após estas considerações, o nosso interesse se volta agora para o contexto histórico de *Malhação*, programa que compõe o nosso recorte.

2.4. Histórico do seriado *Malhação*

Projeto idealizado por Emanuel Jacobina, seu autor, o programa se baseou em um trabalho desenvolvido em parceria com Andréa Maltarolli no final de um curso de formação

de autores da Rede Globo. O seriado se ambientava numa academia de ginástica situada na zona sul do Rio de Janeiro. Com um cenário típico de classe média alta, o programa se restringia a abordar questões como o culto ao corpo belo e saudável, as paqueras, o relacionamento entre os jovens e destes com os adultos, abordando o comportamento de jovens entre 15 e 24 anos¹⁶.

Em abril de 1995 *Malhação* foi ao ar pela primeira vez, sob direção de Roberto Talma e supervisão de texto de Ana Maria Moretzohn e Ricardo Linhares. O programa era diário e sem um fim definitivo, à moda das *soap operas* americanas. As histórias eram semanais e envolviam todo o elenco. Esta primeira temporada durou até 29 de janeiro de 1996, quando o cenário foi ligeiramente alterado, e novos atores passaram a integrar o programa. Desde então, *Malhação* teve onze temporadas completas¹⁷. Em 30 de março de 1998, além das histórias tratadas na academia, o programa começa a ser apresentado ao vivo, direto do estúdio, pelo personagem Mocotó (André Marques). O período de *Malhação* com participação do público permanece até 15 de outubro de 1999 e representa uma fase crítica do seriado, com queda brusca na audiência.

Nesse momento o programa sofre nova reformulação. O autor Emanuel Jacobina, há um ano afastado, retoma o texto do seriado, agora sob a direção de Ricardo Waddington. Emanuel Jacobina resolve criar um novo formato: o nome do programa é mantido, mas seu ambiente e as falas para o público foram alterados. Adota-se novo cenário (o colégio de ensino médio *Múltipla Escolha*); os roteiros passam a ter maior preocupação com os aspectos humano e social das narrativas; os personagens ganham núcleos familiares; os assuntos assumem um cunho social, político e econômico; incluem-se na trama várias intervenções provindas do *merchandising social*.

Se no início o objetivo primeiro era o entretenimento, a diversão, o roteirista Ricardo Hofstetter sintetiza que, hoje, a maior preocupação do programa é o aspecto “politicamente correto” dos episódios e o compromisso com valores, especialmente os éticos (Hofstetter *apud* Vivarta, 2004, p.77). Segundo o mesmo Ricardo Hofstetter, com esse formato referenciado no “politicamente correto”, o programa ganhou maior profundidade e passou a oferecer informações úteis para o público (*idem, ibidem*).

Para Andrade (2003), de todas essas mudanças, as mais significativas se dão no campo das abordagens temáticas. Passando de temas considerados infantis (pelo menos na

¹⁶ Cf. *Revista Capricho* (Edição Especial, 2005).

¹⁷ A temporada em *Malhação* representa a exibição de um ano de programa. Após esse período dá-se início a uma nova fase: mudança de atores, de temas, acrescentam-se cenários.

ótica adulta) como o primeiro beijo e as brigas de casal, o programa tem concentrado seus enredos em assuntos mais complexos como desemprego, alcoolismo, violência e corrupção. Segundo Vivarta (2004), *Malhação* é um caso expressivo ligado à teledramaturgia para jovens, que merece atenção pelo fato de haver alterado o perfil da sua trama ao longo do tempo: apesar de fazê-lo, às vezes, em doses modestas, constata-se que a série abriu espaço para um viés socialmente relevante. Segundo a Andi¹⁸, *Malhação* tem um público fiel, que lhe garante bons índices de audiência. O seriado consegue prender a atenção ao engatilhar – capítulo após capítulo – conflitos que os jovens vivenciam na escola, no namoro, na relação com os amigos e na família.

2.5. Os gêneros televisivos: o formato de *Malhação*

A televisão, como destaca Machado (2003), abrange um conjunto bastante amplo de eventos audiovisuais, que têm em comum o fato de a imagem e o som serem constituídos eletronicamente e transmitidos de um local (emissor) a outro (receptor) também por via eletrônica. Para o autor, os vários eventos audiovisuais possuem sua singularidade: “cada programa, cada capítulo de programa, cada bloco de um capítulo de programa, cada entrada de reportagem ao vivo, cada vinheta, constituem um enunciado próprio” (Machado, 2003, p. 63). Diante desse quadro, Machado (2003) indica que todo olhar e estudo sobre a televisão devem se dar de acordo com critérios próprios desta produção midiática, levando em consideração as características do seu meio e as particularidades de sua linguagem.

Coerentemente, o processo de identificação das características e particularidades de um determinado produto televisivo nos leva a um terreno bastante diversificado, ligado ao próprio sincretismo da linguagem televisiva. O surgimento do aparato técnico da televisão é, em si mesmo, resultado de um processo de hibridização de diversos dispositivos que a antecederam. Nas palavras de Pignatari, “a televisão é um veículo de veículos, é um grande rio com seus afluentes” (Pignatari, 1984, p.14). Esses “afluentes” da linguagem televisiva, no dizer de Balogh (2002), nascem da mescla de conquistas advindas da literatura, do teatro, da pintura, da fotografia, do cinema e do rádio. Para esses autores, esse caráter de mescla é o princípio fundante da linguagem televisiva e também o seu diferencial em relação aos demais dispositivos midiáticos. Apesar de sua complexidade, como lembra Machado (2003), tal sincretismo da linguagem televisiva não retira do estudioso a possibilidade de demarcar singularidades na programação televisiva,

¹⁸*Malhação completa 10 anos com recorde de audiência.* Disponível em: www.andi.org.br/. Acesso em: 20/07/2006.

mesmo que os enunciados televisuais sejam apresentados numa grande variabilidade. Cada um desses enunciados tem uma singularidade que se apresenta de forma única, mas foi produzido dentro de uma certa esfera de intencionalidade, sob a égide de uma certa economia, com vistas a abranger um certo campo de acontecimentos, atingir um certo segmento de telespectadores e assim por diante (Machado, 2003, p. 65)

Ainda segundo Machado – tendo como referencial o pensamento bakhtiniano – essas esferas de acontecimentos, enquanto modos de trabalhar a matéria televisual, podem ser chamados de *gêneros*. Eles existem em grande quantidade; são quase inumeráveis. Bakhtin (1997), na sua análise dos gêneros discursivos, toma o enunciado como a base para estabelecer a noção de gênero. Bakhtin destaca que os gêneros discursivos são *tipos* relativamente estáveis de enunciados, marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Os discursos presentes em cada tipo de gênero apontam para as várias formas de dialogismo, de polifonia, de intertextualidade que configuram a natureza própria dos enunciados aí presentes. Para o autor, “ignorar a natureza dos discursos é o mesmo que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” (Bakhtin, 1997, p. 268). Nas palavras deste autor,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1997:123).

Nesse sentido, nenhum gênero é uma unidade acabada: eles são, na verdade, constituições híbridas; donde decorre que nenhum gênero é fechado em si mesmo, mas remete a outros. Martín-Barbero nos diz:

Momentos de uma negociação, os gêneros não são abordáveis em termos de semânticas ou sintaxe: exigem uma construção de uma pragmática, que pode dar conta de como opera seu reconhecimento numa comunidade cultural. Assim, mesmo, o texto do gênero num estoque de sentido que apresenta uma organização mais complexa do que molecular, e que portanto não é analisável seguindo uma lista de presenças, mas buscando-se a arquitetura que vincula os diferentes conteúdo semântico das diversas matérias significantes. Um gênero funciona constituindo um “mundo” no qual cada elemento não tem valência fixa. (Martín-Barbero, 1997, p. 302-303).

Falar em gênero ficcional, nesta pesquisa, é, portanto, abordá-lo como uma forma estratégica de comunicação; é localizar sua presença na constituição das experiências dos sujeitos na vida contemporânea. Os gêneros ficcionais têm a potencialidade de mediar parte de nossas referências identitárias. Essa potencialidade decorre de suas características híbridas, dinâmicas e móveis, de suas estratégias de comunicabilidade e articulação com as dimensões histórico-sociais onde são produzidos, apropriados e culturalmente construídos. Ainda conforme Martín-Barbero,

a dinâmica cultural da televisão atua pelos seus gêneros. A partir deles, ela ativa a competência cultural e ao seu modo dá conta das diferenças sociais que a atravessam. Os gêneros que articulam narrativamente as realidades, constituem uma mediação fundamental entre as lógicas do sistema produtivo e as do sistema de consumo, entre a do formato e a dos modos de ler, dos usos. (Martín-Barbero, 1997, p. 299).

Nesse sentido, é possível dizer que os gêneros formam uma mediação fundamental na relação entre produtores, produtos e receptores na cultura moderna. “Os significados dos gêneros ficcionais que originalmente advinham da matriz literária, hoje se encontram no campo dos audiovisuais” (Borelli, Lopes, Resende, 2002, p. 245).

A princípio, o gênero é um modo de coerência textual e uma forma de classificação. O critério do gênero designa uma *classe de discurso* (Escudero *apud* Borelli, Lopes, Resende, 2002, p. 247). Mas, em sentido amplo, “os gêneros ficcionais se revelam como elementos da constituição do imaginário contemporâneo, [um] instrumento de mediação de projeções e identificações na relação com o público receptor” (Lopes, Borelli, Resende, 2002, p. 247). Ainda segundo esses autores, os gêneros são também elementos de composição da gramática da obra – aproximando-se da perspectiva de Wolf para quem,

os gêneros, apresentam-se como sistemas de regras às quais se faz referência [implícita ou explícita] para realizar processos comunicativos, seja do ponto de vista da produção ou da recepção (...) gêneros podem funcionar como sistemas de expectativas para destinatários e como modelos de produção textual para emissoras. (Wolf *apud* Borelli, Lopes e Resende, 2002, p.249).

Pensado nessa complexidade, identificar os gêneros como forma de comunicação culturalmente reconhecível é torná-los uma ferramenta metodológica importante para uma pesquisa de abordagem comunicacional, uma vez que “[...] um gênero é, antes de tudo, uma estratégia de comunicabilidade, e é como marca dessa comunicabilidade que o gênero se faz presente e analisável no texto”(Martín-Barbero, 1997, p.302).

Portanto, haveria um processo de dinamização entre o que é interior ao texto e os mundos possíveis de leitura neles presentes e consumidos. Essa dinamização se dá por meio de uma permanente negociação simbólica. Assim, os receptores se relacionam com os dispositivos – e, em especial, com a ficção seriada – através de um conjunto de mediações, que lhes permite a apropriação, o uso e a atribuição de significados particulares. Supõe, também, a existência de um repertório compartilhado construído por meio de narrativas capazes de atrair hábitos e aptidões culturais e técnicas, que resultam tanto de um pacto de recepção quanto de uma competência textual narrativa possível de acionar memórias, repor tradições e matrizes culturais.

Pensar os gêneros como este conjunto de mediações – na linha de Martín-Barbero (1997) – implica, como já destacamos no primeiro capítulo, reconhecer o processo comunicativo como um *movimento*: uma prática relacional em que os atores se confrontam e apreendem determinadas formas e imagens, construídas e transformadas nas interações sociais. Itânia Gomes (2002) participa desse debate ao pontuar que “os gêneros permitiriam entender o processo comunicativo não a partir das mensagens, mas a partir da *interação*” (Gomes, 2002, p. 82 – grifo da autora).

Na mesma linha, o estudo de Hall “Codificação e Decodificação” (2003) é iluminador ao destacar que uma significação não pode ser pensada como uma noção fixa: não existe uma ordem determinante global que nos permita decifrar os significados ou o sentido ideológico de uma produção discursiva. Este processo se dá na articulação entre os momentos de produção e os momentos de reprodução. Segundo o autor, isto requer uma dupla atenção: considerar as forças das estruturas significativas construídas no processo de produção dos textos, e o lugar dos sujeitos na decodificação das formas discursivas. O processo interpretativo é subjetivo, mas não individualizado, na medida em que os indivíduos acionam todo um quadro de significações culturais na apreensão das mensagens. Daí a importância do contexto cultural em que os sujeitos estão inscritos, assim como o papel dos discursos nessa construção intersubjetiva dos sentidos. É neste processo de articulação entre momento de produção e momentos de reprodução que o gênero atua como um dispositivo de reconhecimento, uma chave de leitura.

Dito isto, nossa questão agora é compreender com maior clareza onde se enquadra o programa *Malhação* dentro da dinamicidade dos gêneros ficcionais televisivos. Examinando artigos acadêmicos à respeito e a classificação de grade da própria Rede Globo, localizamos duas tendências de caracterização do formato do programa *Malhação*: a) novela *teen*, enquanto teledramaturgia para jovens; b) seriado. Entretanto, em nossa análise colhemos uma série de traços configuradores do programa (como demonstraremos adiante), que nos leva a considerar *Malhação* como um *gênero híbrido* que mescla categorias variadas, do entretenimento à educação e informação, apresentando os formatos característicos tanto dos seriados, quanto da teledramaturgia.

2.5.1. A ficção seriada *Malhação*

Segundo Andrade (2005), à sua maneira as ficções seriadas televisivas sempre dizem algo de importante sobre as sociedades que as constituem. Como exemplo disso, temos

o que se passa no Brasil em torno da *soap-opera Malhação*, voltada ao público jovem. O programa está no ar há mais de 11 anos, numa grade de programação onde as ficções seriadas não ultrapassam nove meses. Para Andrade, *Malhação* continua atraindo o seu público-alvo, fazendo do programa não só um grande sucesso de audiência da televisão brasileira, como também um objeto privilegiado de análise.

Segundo Malcher (2001), o gênero ficcional televisivo brasileiro é inserido em três grandes categorias básicas: o entretenimento, o informativo e o educativo. Na categoria *entretenimento* a autora destaca os seguintes gêneros: *game show*, musical, programa de auditório, humorismo, *reality show*, unitário e ficção seriada (telenovela, seriado, minissérie, *Sitcom* e a *soap-operas*). Na categoria *informativo* os gêneros em destaque são: telejornal, documentário e *talk show*. Na categoria *educativo* os gêneros são: programas educativos em geral, como telecursos e documentários.

No Brasil, o gênero mais consagrado pela tradição ficcional da TV é a ficção seriada. Dentro deste gênero se destaca a telenovela. Segundo Pallottini (1998), as telenovelas brasileiras são apropriações do gênero melodramático, mas também incorporam elementos de outros gêneros ficcionais, como: o folhetim, as radionovelas, as *soap-operas* e o teatro.

Segundo Meyer (1996), o termo *folhetim*, originário da palavra francesa *feuilleton* e criado pelo jornalista Émile Girardin, surgiu pela primeira vez na década de 1830 no periódico francês *La Presse*. De início, o termo folhetim indicava o nome do espaço físico, localizado no rodapé do jornal, ao qual se destinavam as publicações de variedades, mistura de textos literários de vários autores, resenhas literárias, dramáticas ou artísticas. Depois, o *folhetim* tornou-se mais específico com a publicação dos romances ficcionais.

A telenovela brasileira encontra no folhetim do século XIX, na *soap-opera* norte-americana e, por fim, nas radionovelas latinas os seus antecedentes. Segundo Pallottini (1998), as *soap-operas*¹⁹ são narrativas de ficção, “histórias sem um fim exatamente previsto que se presta a ser predominantemente estendido e que se baseia nas peripécias de uma comunidade cambiante” (Pallottini, 1998, p.53), surgem na década de 1930 nos Estados Unidos (período de recessão econômica), com o objetivo de entretenimento de um grande público de ouvintes (o gênero atinge 90% dos lares norte-americanos). Estas chegam a Cuba em 1935 e se difundem através de um sistema radiofônico consolidado.

Para Martín-Barbero (2001), nenhum outro gênero conseguiu agradar tanto o público na América Latina quanto o melodramático: “é como se estivesse nele o modo de

¹⁹ Em virtude de serem patrocinadas por fábricas de sabonete, ganharam, nos EUA, o rótulo de *soap operas*: “óperas de sabão”.

expressão mais aberto ao modo de viver e sentir da nossa gente” (Martín-Barbero, 2001, p. 316). Em relação ao melodrama, Borelli, Lopes, Resende (2002) nos dizem que, em nosso país, esse gênero também sofreu modificações, transformações:

O melodrama assume um perfil heterogêneo diretamente vinculado às alterações do processo histórico de modernização da sociedade brasileira, às novas condições tecnológicas, às complexificações na organização e gerenciamento empresarial das redes de televisão e às transformações na relação entre produção, recepção e consumo televisuais (Borelli, Lopes, Resende, 2002, p. 260).

A narrativa seriada *Malhação* inspirou-se diretamente nas *soap operas* americanas. Nos quatro primeiros anos, o programa repete o modelo americano: as histórias se passam numa academia freqüentada por um grupo de jovens que vivenciam várias intrigas. A partir de 1999, porém, *Malhação* começa a sofrer adaptações, buscando elementos na teledramaturgia brasileira. É interessante observar, segundo Andrade (2003), a mistura e entrelaçamentos, simultaneamente, dos traços constitutivos do melodrama e da comicidade. Do melodrama emergem o humor, a sátira e a farsa, em narrativas que continuam a falar de amores e ódios, de pobres e ricos, de justiça e injustiças. O drama e a comédia são duas instâncias bastante interligadas nas narrativas do programa. Uma marca de comédia é a presença do personagem “palhaço”, ou seja, aquele personagem que se envolve em situações, cenas e aventuras engraçadas e descontraídas, à semelhança do *bufão* das produções teatrais e circenses. O primeiro “palhaço” de *Malhação* foi vivido pelo ator André Marques; o segundo, foi vivido por Sérgio Hondjakoff.

O programa *Malhação* se aproxima da telenovela pelo fato de se construir como conjunto de narrativas entrelaçadas e paralelas, contadas em capítulos, com uma trama principal e muitas sub-tramas que se desenvolvem, se complicam e se resolvem no decurso da apresentação. Apresenta diversos grupos de personagens e espaços para a realização das ações, que se desenrolam ao longo dos capítulos. Outra semelhança com as telenovelas é o enredo ritmado pelas relações herói-vilão. Tem sido uma marca crescente das histórias de *Malhação* o conflito entre protagonistas (heróis) e antagonistas (vilões), ligado a questões familiares, pessoais e afetivas, que geralmente desembocam na relação amorosa dos protagonistas. A partir daí se desenvolve uma série de relações conflitantes entre os mesmos. Os antagonistas, por sua vez, têm o papel de provocar ou reforçar o conflito entre o casal protagonista. Esse desequilíbrio entre o casal se resolve ao longo das histórias, no sentido de recompor o equilíbrio das relações. O desenho estrutural de *Malhação* é, portanto, assinalado pela rivalidade entre antagonistas e protagonistas, num jogo de equilíbrio e desequilíbrio, com o intento de restaurar a harmonia perdida e alcançar o final feliz. Tal jogo, ritmado pelo

ataque/defesa, perdas/ganhos, avanços/recuos, confere dinamicidade narrativa às histórias, tornando-as atrativas ao público, rumo ao alvo final de um desfecho feliz. Temos aqui o que Machado (2003) denominou como sentido teleológico dos fatos e das histórias, marca das telenovelas no Brasil. Portanto, a apropriação que o seriado *Malhação* faz da matriz cultural melodramática se verifica na forma de estruturação da sua narrativa. As marcas do melodrama são configuradas nessas trajetórias das histórias de amor entre protagonista e a antagonista.

Essa trama principal – o conflito vivido pelo casal – é ladeada por um conjunto de narrativas paralelas, ao modo de pequenas histórias com temas que duram em torno de uma semana. Andrade (2003) nos faz notar que, de todas as séries²⁰, *Malhação* é aquela que foi mais longe na exploração da temática do amor – marcada pela diversidade e complexificação, com conflitos e divergências. Em *Malhação*, segundo Andrade, o amor é um bem que custa ser alcançado, mantido e recuperado, configurando um jogo de conquistas, sedução, intrigas e ocultamentos, constituindo o suspense do gênero. A partir disso, Andrade conclui que “a estrutura mantida de *Malhação* é muito próxima daquilo que caracteriza os romances sentimentais” (Andrade, 2003, p. 7). Andrade observa, ainda, que os reveses do amor apresentam-se como a *história fundante* de todas as demais intrigas. Sobre a história do amor se desenvolvem outras histórias que, em seu conjunto, apresentam a questão da socialização do mundo juvenil: festas, saídas e relações com a família; o universo da escola e o mundo do trabalho.

O que distancia *Malhação* da teledramaturgia e a aproxima do seriado é a organização temporal da sua narrativa. Em geral, a telenovela se desenvolve entre 100 e 200 capítulos, com duração aproximada de 60 minutos cada um: 45 de história propriamente dita e 15 de publicidade, repetições ou chamadas (Cf. Pallottini, 1998). Já *Malhação* se organiza por temporadas que duram cerca de um ano. Cada temporada da sequência aborda temáticas novas, muda os protagonistas e antagonista, inova alguns cenários (sendo que alguns cenários são fixos e certos personagens se mantêm por vários anos no programa). E mais: as

²⁰ Os seriados entram de forma discreta na televisão brasileira ofuscados à princípio pelas adaptações literárias e a seguir pelo estrondoso sucesso das novelas. Os primeiros seriados brasileiros tinham estruturas semelhantes aos dos seriados norte-americanos. Assim, surgiu o primeiro seriado de aventuras no Brasil, “*Capitão 7*, na década de 50, na TV Record e a primeira comédia de costumes *Alô Doçura*. No início dos anos 60, novo seriado de ação e aventura, *O vigilante rodoviário*. Somente no final da década de 70 que os seriados vão se voltar para a realidade brasileira. Desse período se destaca a *Grande Família*, *Carga Pesada*, *Plantão de Polícia*, *O Bem Amado* e *Malu Mulher*. Nos anos 80, a TV Globo lançaria vários tipos de seriados preocupados com os problemas cotidianos e os conflitos sociais de um novo Brasil. Desse período merece destaque *Amizade Colorida*, *Quem ama não mata* e *Armação Ilimitada*. Na década seguinte, a Rede Bandeirantes, exibe um seriado que alcança uma certa proeminência: *Confissões de Adolescente*, baseada no livro de Maria Mariana, e a TV Globo exibe *A Justiceira*, policial baseada nas séries americana”. (Santos, 2003, p. 7-9).

abordagens são voltadas claramente aos jovens, público alvo do programa, com histórias que sempre giram em torno do seu cotidiano. Cada capítulo em *Malhação* tem duração de 30 minutos: 22 de história propriamente dita e 8 de publicidade, repetições ou chamadas. Os capítulos são realizados em dois blocos, com extensões diferentes: o primeiro deles é mais curto, com 6 minutos; o segundo, dura cerca de 17 minutos. O tempo para as inserções comerciais entre os blocos é de aproximadamente 5 minutos, mais 1 minuto de abertura. Os intervalos comerciais têm vários usos: por vezes, a emissora realiza chamadas para outros programas; há também o espaço para publicidades, inclusive muitas voltadas para o público jovem.

No que toca à ambientação dos enredos, as tramas se desenrolam em quatro ambientes básicos: o colégio *Múltipla Escolha* (escola de ensino médio); a república de estudantes; o *New Gigabyte* (lanchonete); os núcleos familiares. Ao lado desses ambientes fixos, eventualmente são criados novos ambientes para o desenvolvimento das histórias, conforme a temporada.

Outra marca da serialização em *Malhação* está na forma como se introduzem as tramas diárias. Antes de cada novo capítulo, os espectadores acompanham um resumo das situações vividas pelos personagens no capítulo antecedente. Esse resumo dura cerca de um minuto e rememora toda a trama do capítulo anterior. Logo depois, dá-se entrada para a vinheta de abertura, passando-se diretamente ao primeiro bloco. Temos, ainda, o recurso do *gancho*: situação de expectativa que aparece no fim de cada bloco, com destaque no último bloco. O *gancho* se torna um elemento importante para a sequência das histórias – visa a manter o interesse do público.

Contudo, como nos diz Andrade (2003), mesmo usando esse clássico esquema, *Malhação* está longe de dar respostas inocentes às questões propostas. É com essa estruturação narrativa que o seriado tem mobilizado, sensibilizado e atraído o seu público jovem. Esta atração, sensibilização e mobilização dos jovens são reforçadas pelo entrelaçamento entre ficção e realidade produzidas nas histórias narradas em *Malhação*. Umberto Eco descreve a relação entre os leitores e as obras de ficção de uma maneira que nos parece apropriada para falar da relação entre jovens e televisão/real e ficcional:

As crianças brincam com boneca, cavaleiro de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo verdadeiro sobre o mundo (Eco, 1999, p. 93).

Nas palavras de França, “para participar do jogo que as narrativas nos convidam a jogar — dar sentidos ao mundo real a partir de histórias contadas — é preciso, no entanto, um envolvimento especial do leitor com a narrativa da obra” (França, 2002b, p. 47). Eco ilustra esse envolvimento ao propor a ficção como um bosque onde o leitor deve passear. O leitor precisa aceitar um acordo ficcional que “Coleridge chamou de ‘suspensão da descrença’. O leitor tem que saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras” (Eco, 1999, p. 81). O mundo das histórias ficcionais convoca a participação do seu leitor, que passeia pelos sentidos que a obra apresenta. O reconhecimento se dá devido ao fato do mundo construído pela ficção carregar em si mesmo elementos dos conflitos diários, pontos de entendimento e de busca dos próprios leitores. Assim, ao estudar a forma como está inscrita histórias juvenis em *Malhação*, nosso olhar se voltou para a relação dinâmica que se instaura entre esses dois âmbitos de produção simbólica – a televisão e o cotidiano juvenil – para colher, especialmente, o que *emerge dessa interação*. Caminho que percorremos nos capítulos a seguir.

Capítulo 3

Jovens e escola no programa *Malhação*

As afirmações ficcionais são verdadeiras dentro da estrutura do mundo possível de determinada história.

Umberto Eco

Para delinear o processo de constituição dos discursos e representações sobre os “modos de ser jovem” no programa *Malhação*, iniciamos com as reflexões de Certeau sobre o cotidiano. Certeau destaca que há duas modalidades de usos da língua na vida cotidiana: a oralidade e a escritura. A oralidade é identificada como a fala dos “sujeitos ordinários” que mantém viva a sociedade. A escritura se caracteriza por sua dinâmica ordenadora e construtora da realidade moderna. Para o autor, não há uma oposição superável entre essas modalidades, nem hierarquização possível. O que podemos observar entre oralidade e escritura no tecido da vida social é um contraste que vai se travando entre as formas de ordenar, administrar o social pelas instituições, e as falas das pessoas comuns que não são apenas repetição da escritura, mas inauguram outros campos discursivos, elas escapam à ordem e ajudam a configurar o tecido da vida social. Para localizar esse contraste, segundo Certeau, é necessário considerar o entrelaçamento entre a oralidade e a escritura.

Mesmo que as vozes de cada grupo componham uma paisagem sonora — um sítio sonoro — facilmente reconhecível, um dialeto — um sotaque — se destaca por seu traçado numa língua, como um perfume; mesmo que uma voz particular se distinga entre mil por acariciar ou irritar o corpo que ouve, instrumento de música tocado por essa mão invisível, não há tampouco unicidade entre os ruídos da presença, cujo ato enunciativo influencia uma língua quando a fala. Deve-se por isso renunciar à ficção que reúne todos esses ruídos sob o sino de uma “Voz”, de “uma cultura própria” — ou do grande Outro. A oralidade se insinua sobretudo como um desses fios de que se faz, na trama — interminável tapeçaria — de uma economia escriturística (Certeau: 1994, p. 222-223).

3.1. Narrativas do “viver juvenil” em *Malhação*

O primeiro passo de nosso olhar sobre o programa *Malhação* foi a realização de um recorte específico dentre as várias narrativas delineadas no programa. Gravamos um total de 51 capítulos (entre os meses de janeiro a abril) da temporada 2006²¹. Esse primeiro recorte indicou quatro tipos de socialização da vida juvenil presentes nesses capítulos: a relação

²¹ Optamos por tomar o momento atual que, por ser recente, facilita o diálogo com os jovens.

juventude e família, a relação juventude e cultura, a relação juventude e trabalho e a relação juventude e escola. As duas primeiras (família, cultura) são colocadas como as temáticas centrais na temporada de 2006. O trabalho não é central, mas tem certa repetição em vários momentos da narrativa. Já a escola constitui o grande cenário estruturador das diversas histórias que pontuam o programa.

A trama de *Malhação* na temporada de 2006 começa com as histórias e conflitos familiares e com mais um ano letivo no colégio *Múltipla Escolha* e a chegada de novos alunos. Além disso, o “mundo do skate” vai animar as histórias dos personagens. A família moderna é um dos temas centrais dessa 11ª temporada, no ar desde 16 de janeiro de 2006. Nas tramas, casais que se unem e trazem filhos de outras relações; pais que compartilham a guarda; parentes que se escolhem por laços mais fortes do que de sangue. Essa discussão da família em *Malhação* se estrutura a partir de três abordagens principais: a questão nuclear da família (os arranjos da formação familiar); a questão dos papéis dos membros e seus vínculos; e a questão da família como fonte de acesso a bens materiais e culturais para os jovens. No conjunto dessas questões, vai se desenhando a relação entre vida familiar e cotidiano juvenil. A família é tratada como fonte importante para os afetos; os personagens jovens também valorizam suas famílias, apreciadas como fonte de acesso aos valores, fonte de acesso aos bens econômicos, fonte de acesso à afetividade. Também é destacado o papel que os jovens têm ocupado dentro da família: os jovens personagens dialogam com os pais seus dilemas e felicidades, e também participam dos conflitos diários da família se posicionando de forma afetiva e crítica.

O tema da cultura skatista é uma outra forma de inscrever a condição juvenil no programa, nessa nova temporada. A partir da fundação de um clube de skatistas, o esporte começa a ser tratado como um evento que marca o cotidiano dos jovens ligados a esse tipo de expressão cultural. Ele é tratado como um modo de vida específico e uma prática cotidiana dos jovens personagens. O Casarão – uma pista de skate – passa a ser um lugar onde os jovens expressam certos significados e valores, certos modos de ser. Na prática do skate está expresso um conjunto de significados compartilhados, um conjunto de símbolos específicos que dizem da pertença a um determinado grupo, uma determinada linguagem com seus específicos usos, articulando rituais e eventos por meio dos quais as identidades dos personagens vão se construindo. No Casarão os jovens programam campeonatos, festas, encontros entre grupos diferentes. É também o lugar onde os jovens personagens falam de seus problemas e relações com a família, com a escola, com o trabalho.

O trabalho não é uma temática central, mas pela sua repetição é importante ser destacada. A narrativa sobre o trabalho começa com a discussão das dificuldades que enfrentam os jovens que se arriscam como empreendedores. Também sinaliza a relação entre trabalho e jovem pobre; nesse caso, o programa dialoga com uma lógica presente na sociedade brasileira contemporânea, mostrando como os jovens pobres têm pouca chance de ser de fato incluídos nos padrões atuais de desenvolvimento econômico e social da modernidade. Essa dificuldade vai marcar a história de um personagem jovem pobre que vive fazendo bico para conseguir algum dinheiro. Além das condições precárias de trabalho que esses jovens enfrentam, está colocada também a questão do trabalho como necessidade e não escolha. Ou seja, para os jovens pobres o trabalho deixa de ser muitas vezes uma opção ligada a uma forma de realização profissional e pessoal, uma escolha pelo prazer e se torna uma forma de sobrevivência. Essa questão sinaliza bem a discussão de como o trabalho é uma forma de marcar a diferença entre os jovens no Brasil hoje. Enquanto para os jovens da classe média alta o trabalho é uma realidade distante da sua condição de jovens, para os jovens pobres o trabalho é uma necessidade imediata e faz parte da configuração do seu modo de ser jovem no cotidiano.

Temos também outras temáticas mais pontuais, que vão compondo narrativas paralelas, pequenas histórias que se desenvolvem durante um curto período de tempo (geralmente uma semana). Durante o desenvolvimento dessas temáticas, os personagens vão sendo envolvidos nas histórias; às vezes, aparecem alguns personagens especiais que ficam no programa até a finalização do tema proposto. Nesse ano de 2006 tivemos as seguintes discussões: a compulsão por consumo; o combate à dengue; a formação de grêmio estudantil; a questão da estética e beleza; a re-socialização de um jovem ex-detento; o racismo. A maior parte dessas abordagens é discutida no cenário do colégio *Múltipla Escolha* indicando assim a importância que o programa vem dando para a relação jovem e escola.

3.2. Características gerais do programa *Malhação*

Uma das primeiras características de *Malhação* é a abordagem de temáticas polêmicas como gravidez na adolescência, aids, corrupção, racismo, crises ecológicas e trabalho infantil, além dos temas ligados diretamente à socialização da vida juvenil, como: jovem e escola, jovem e família, jovem e trabalho, jovem e cultura, como já evidenciamos anteriormente. Essa abordagem temática, porém, não esteve presente desde o começo: ela se intensifica em 1999, quando a história vai para o colégio *Múltipla Escolha* (Capricho, 2005, p.36). Para além

dessa diversidade no tratamento das temáticas, uma outra característica de *Malhação* é sua construção cenográfica²². Na fase atual o seriado apresenta os seguintes ambientes:

⇔ *Ambiente da república de estudantes*. Uma casa onde vivem sete jovens alunos e o professor de biologia, responsável pela república.

⇔ *Ambiente escolar do colégio Múltipla Escolha*. As salas de aula, a biblioteca, a sala dos professores e da direção formam a arquitetura do prédio escolar: uma casa de dois andares, em tons amarelos e estilo colonial.

⇔ *Ambiente doméstico*. Compõe-se de três núcleos familiares.

⇔ *Ambiente do New Gigabyte*. É uma lanchonete/café. Ambiente aberto, no estilo chalé, situado próximo ao colégio *Múltipla Escolha*. Destaca-se como ponto de encontro dos alunos e professores.

⇔ *O Casarão*. Casa transformada em um clube de skatistas. Constitui espaço de encontro da maioria dos jovens personagens. Além da prática do esporte, nele se realizam festas e torneio.

⇔ *O “Largadão”*. Trailer transformado em loja de skate. No largadão vivem dois jovens, que estão investindo na loja de skates²³.

Uma outra marca das narrativas do programa é sua peculiar seleção musical. A trilha sonora comporta músicas do repertório de bandas de rock nacionais que gozam de prestígio e estima entre os jovens, como os grupos de rock brasileiros Charlie Brown Junior, o Rappa e os Detonautas. A música não entra apenas como decoração da cena: ela própria é um “falar” que inscreve a condição juvenil no programa. A maioria das letras traduz questões específicas da condição juvenil, como vida amorosa, atitudes do ser jovem, suas buscas, dificuldades e críticas à sociedade em geral. A nova abertura de 2006 traz como tema o sucesso de Charlie Brown Junior, *Lutar pelo que é meu*.

O figurino é também um “falar” importante dentro de *Malhação*. Em alguns casos específicos os figurinos dos personagens vêm marcados por um determinado *estilo*²⁴, um

²² Não podemos deixar de destacar que o programa *Malhação* é um espaço de anúncio de grandes marcas como de grifes de roupas, da indústria da música, de empresas de telefonia celular e outros. A dupla “consumo e juventude” é uma categoria presente na maior parte das histórias: vender, incentivar o consumo de produtos é um dos objetivos do programa, que o torna uma indústria muito rentável para a *Rede Globo* de televisão.

²³ O casarão e o “largadão” são cenários construídos exclusivamente para a temporada de 2006.

²⁴ “O sentido mais comum do termo “estilo” remete a um modo peculiar de expressão e atuação. A etimologia mostra que o termo vem da palavra latina *stilus*, que designava um instrumento de escrita (um objeto pontiagudo para escrever sobre cera) e que, por derivação, passou a denotar a maneira de escrever. Desse uso, a palavra tomou uma acepção mais genérica de um conjunto de traços que caracterizam uma forma de expressão. Atualmente, o termo tem uma gama bem variada de aplicação, mas todas de alguma maneira referindo-se a um modo distintivo, que pode ser reconhecido, de fazer algo. É importante salientar que o estilo não é simplesmente o conjunto de traços que se pode observar num artefato. Ele pressupõe a criação consciente (através de uma eleição intencional) de um conjunto de traços com um princípio de ordenação, na qual existe a intenção de

conjunto de elementos que vão dando significado à identidade juvenil. Podemos destacar, por exemplo, estilos ligados ao movimento Hip Hop. Nessa temporada de 2006, temos como estilo básico o skatista. Segundo o figurinista Marcelo Cavalcanti²⁵, há detalhes que não podem faltar no visual de um skatista: munhequeira, boné, bermudão, T-shirt de malha ou regata, casaco de capuz, cueca aparecendo e tênis para skate – que são tênis mais robustos, com enchimentos para proteger das pancadas. Esse *kit* serve tanto para os rapazes quanto para as moças. Neste caso, os figurinos masculino e feminino são muito parecidos.

O figurinista Marcelo Cavalcanti ainda observa que, em *Malhação*, três estilos representam o mundo do skate: a) O *Hip Hop* – Estilo cujo desenho lembra um jogador de basquete americano, para quem tudo é muito grande. Essa seria uma das tribos do skate. b) O *básico* – Com desenho inspirado nos campeões de skate típicos dos EUA. O básico não quer dizer que seja simples. c) O *grafite* é mais um traço associado ao skate.

A relação do jovem com a escola é também uma marca do seriado *Malhação*. Na verdade, a escola vem se tornando um cenário importante na composição dos olhares sobre a condição juvenil desenhada no programa. A escola é um dos ambientes onde os personagens jovens estão sempre presentes, aparecendo como um espaço de encontro; espaço de aprendizagens e de acesso ao conhecimento formal; espaço de preparação para o mercado de trabalho; espaço para as discussões polêmicas e para o encontro das diferenças.

Também podemos destacar o uso de gírias e estrangeirismos na composição das falas dos personagens jovens: o “brother”, por exemplo. Marcon Medeiros (2005) destaca que o uso de estrangeirismo em *Malhação* não constitui uma ameaça lingüística, como pensariam alguns, mas expressa uma variante lexical no português *teen* do respectivo seriado. Segundo a mesma autora, as situações de uso dos estrangeirismos são bastante específicas (como também são específicos seus falantes) de modo que os termos podem ser compreendidos pelos brasileiros sem, necessariamente, aportuguesarem-se. A compreensão (ou não) de uma palavra num contexto de uso não implica a necessidade do conhecimento prévio de sua origem – como sua etimologia, por exemplo. Segundo as pesquisas lingüísticas, a compreensão desses termos não se liga tecnicamente à etimologia, mas sim ao mundo de referências e significados aos quais remetem. A partir desse primeiro mapeamento e

diferenciação em relação a outros artefatos. São as dimensões da escolha intencional, e da distinção de um padrão, que são ressaltadas nessa formulação. Esta é a noção desenvolvida pelos pesquisadores do CCCS de Birmingham (Hall e Jefferson, 1976); para explicar a “elaboração subcultural de um estilo distintivo” por parte dos grupos juvenis ingleses. Para estes pesquisadores o estilo subcultural envolve a organização intencional de objetos numa determinada configuração, que assume uma forma expressiva de uma identidade e uma posição no mundo diferenciada do padrão dominante” (Abramo, 1994 p.87-88).

²⁵ Entrevista disponível em: www.globo.com/malhação. Acesso em: 20/10/2006.

caracterização da estrutura narrativa do programa, escolhemos trabalhar com a temática “jovens e escola”. Nossa escolha por essa temática foi motivada por três questões básicas:

⇔ A primeira, devido à importância que o discurso da escola representa dentro do programa. A maior parte das histórias narradas em *Malhação* se estrutura no cenário do colégio *Múltipla Escolha*, principalmente as temáticas mais polêmicas como a questão das diferenças, os temas sociais, as situações de conflitos entre os jovens.

⇔ A segunda motivação está ligada ao desafio e à complexidade que é pensar a relação “jovens e escola”. Mesmo constatando-se que hoje a escola vem perdendo a posição de centralidade na vida juvenil, é também fato que ela continua sendo um dos cenários de composição das identidades dos sujeitos jovens, além da parceria da instituição escolar nos debates públicos que buscam empreender novos olhares sobre a juventude contemporânea.

⇔ A terceira motivação é de cunho pessoal: trabalhei quatro anos (de 1995 a 1998) como professora de educação física na rede estadual de Minas Gerais; trabalhei também como professora e coordenadora de história no município de Ribeirão das Neves (de 1999 a 2004) e atualmente atuo na rede particular do mesmo município. Durante esses mais de dez anos de prática na área educacional, convivi de perto com milhares de jovens com os quais aprendi o quanto é desafiador o processo de educação numa sociedade desigual e diversa como a brasileira. E também pude acompanhar o quanto a escola é devedora de um olhar mais abrangente sobre os jovens, mas ao mesmo tempo é uma grande parceira desses sujeitos. Essa prática faz delinear um desejo especial em pensar a abrangência da relação jovem e escola.

A partir da escolha temática “jovens e escola”, fizemos um novo mapeamento dos 51 capítulos gravados de *Malhação*, chegando a um total de 34 capítulos que trabalhavam de forma mais específica a temática jovens e escola. A sistematização desse material nos permitiu o recorte e identificação de quatro categorias:

⇒ 1ª categoria: A escola como espaço de encontro e sociabilidade

O programa marca a escola como um espaço de encontro para os jovens. As imagens dos jovens em grupo, falando das questões mais “rotineiras” de suas vidas: namoro, amizade, festas, esportes, sexo/afetividade. Nessa categoria registramos a escola como um espaço primordial da relação dos jovens com seus pares, com seu grupo, com seus amigos. Há o desejo e a necessidade de estar na convivência com outro. Nesse sentido, a escola como espaço de encontro e sociabilidade fala de um momento que parece ser interessante na relação

do jovem com a escola: o momento em que o cotidiano juvenil atravessa de alguma forma a organização da instituição escolar. Com a categoria “escola como espaço de encontro e sociabilidade” colocamos em discussão como o programa diz desse encontro, de como a convivência dos jovens no ambiente escolar é estruturada e o contexto escolar que *Malhação* faz representar nesta dimensão do encontro.

⇒ 2ª categoria: Ensinar e aprender

O conhecimento em sala de aula diz também de uma relação que se produz entre professores e alunos. São as discussões que se estabelecem em torno da produção do conhecimento. Observando as aulas dadas no colégio *Múltipla Escolha*, visualizamos algumas questões importantes para estarmos dialogando neste trabalho de pesquisa. O que representa o cenário da sala de aula no colégio *Múltipla Escolha*? Como se produz conhecimento em uma sala de aula quando se tem como aluno o jovem? Como e o que o professor ensina? Como é a participação desses jovens na produção desse conhecimento produzido na aula? Qual é o papel e a imagem do personagem jovem na sala de aula? Qual o papel e a imagem do personagem professor na sala de aula?

⇒ 3ª categoria: Escola, intervenção e o caso dengue

O colégio *Múltipla Escolha* está numa região onde os casos de dengue têm crescido muito. O diretor, junto com os professores, decide mobilizar os alunos para uma campanha contra a doença. O caso dengue aparece como uma temática de saúde pública que atravessa o currículo oficial do colégio *Múltipla Escolha*. O que se evidencia com o caso dengue é a articulação dos jovens personagens na organização da campanha realizada no colégio *Múltipla Escolha*. As cenas mostravam os jovens trazendo informações sobre a doença, efetivando pequenas ações, como a construção de uma rádio escolar para informações gerais sobre o caso e o mutirão de combate ao mosquito.

⇒ 4ª categoria: Diferenças e inclusão

O tratamento da inclusão no colégio *Múltipla Escolha* vai se dar a partir da criação da personagem Vitória, professora de literatura que após um acidente de automóvel ficou

paraplégica. A discussão mobiliza o debate sobre a questão da visibilidade/invisibilidade e da capacidade dos portadores de deficiência física dentro do quadro de suas deficiências, além da percepção da ação dos jovens personagens nesta situação problema.

3.3. Análises das categorias

3.3.1. A escola como espaço de encontro e sociabilidade

O estar (o encontro) com o outro no espaço da escola vem sendo pensado como uma das dimensões educativas da instituição escolar. O encontro se faz educativo ao trazer nele mesmo um conjunto complexo de relações que confere sentido à interação dos sujeitos naquele ambiente. São relações mediadas pela prática cotidiana dos atores que ali se encontram: cada qual traz para este espaço a sua própria história, cultura, sonhos e expectativas²⁶. No momento em que os sujeitos (educandos e educadores) se encontram no espaço escolar, as subjetividades se manifestam, as diferenças se estabelecem, as identidades interagem, as aprendizagens se constroem. Com seu modo de organizar as relações, hierarquizar papéis e objetivar espaços de aprendizagem, a escola se apresenta como um momento peculiar da construção identitária dos sujeitos que nela se encontram e, ao mesmo tempo, um lugar específico da educação humana. Além disso, como propõe Dayrell (1996), considerar o *encontro* uma dimensão educativa da escola é compreender a diversidade do seu contexto educativo. Isto significa na perspectiva de Dayrell, apreender a escola como espaço sócio-cultural, o que implica um olhar cotidiano para suas relações. Assim, a escola se constrói como ambiente de múltiplos sentidos – fato que lhe confere uma “identidade polissêmica”. Esta, segundo Dayrell (1996), implica especialmente dois aspectos. Primeiro: o fato de que o espaço, os tempos e as relações na escola podem ser significados de forma diferenciada pelos sujeitos que a compõe, dependendo da cultura e os projetos dos diversos grupos sociais nela existentes. Segundo: a forma como se faz articular o projeto político-pedagógico da escola e os projetos dos alunos.

Voltando-nos para a nossa pesquisa, verificamos em *Malhação* esta representação/caracterização da escola como espaço de encontro. A organização didático-pedagógica do colégio *Múltipla Escolha* é perceptível pela divisão do espaço (entrada, pátio, salas de aula, sala do diretor, área esportiva, cantina), pelo horário (lições, recreio, reuniões, início e fim das atividades) e pelos recursos disponíveis (iluminação, carteiras enfileiradas, quadro, cores agradáveis e o desempenho dos docentes). Mas o espaço não se reduz ao

²⁶ O encontro como uma dimensão educativa da escola foi apropriada das discussões de Dayrell (1996).

cenário material: ele é povoado de movimentos, olhares e falas que expressam afeto ou desafeto, conquistas ou frustrações, adesões ou recusas. Os sujeitos e respectivos grupos (personagens) constroem, deste modo, suas histórias, num complexo de discursos relacionados. Não apenas os aspectos organizativos e didáticos são perceptíveis (indicadores de processos pedagógicos), mas sobretudo as múltiplas relações/histórias e o modo do jovem personagem ocupar e mover-se no espaço escolar (indicadores de processos identitários) que constituem a trama dos episódios. Neste ambiente temos: diálogos de encontro e reencontro; partilha de problemas e propostas comuns; o encontro na sala de aula; relações midiaticizadas; a relação com a arquitetura: os espaços; os objetos e indumentárias.

a) Diálogos de encontro/reencontro

Primeiro dia de aula: uma quantidade de jovens começa a chegar ao colégio *Múltipla Escolha*; alguns param em frente ao portão principal e ficam ali conversando. Alguns jovens conversam com o sorveteiro que está em frente ao colégio. Acompanhando o atravessar daqueles jovens personagens pelo portão que dá acesso ao colégio, chegamos ao encontro no pátio. Observamos que a entrada não foi marcada por nenhum tipo de sinal. O porteiro bate papo com um grupo de alunos, não exigindo dos jovens qualquer identificação como aluno. Neste momento, não se acentuam os ambientes tradicionais de escola (salas de aula) ou seus parâmetros formais de comportamento (normas, avisos da direção e disciplina). O acento recai no movimento de entrada dos jovens estudantes: o “atravessamento pelo portão” marca o início da ocupação da escola pelos personagens, que – com suas histórias – vão dando forma aos cenários da escola. Eles se aglomeram em vários ângulos da área verde, que forma o pátio do colégio. Há jovens sentados nos bancos e outros de pé, formando duplas, trios, grupos. Outro, por sua vez, usa o telefone público. Descontração, sorrisos, bate-papo, apertos de mão; alguns casais se formam. O ar é de encontro e reencontro entre os jovens. Alguns demonstram seu desejo de conhecer novas pessoas, de fazer amigos: **Priscila:** Corre, Fred, eu estou doida para saber a sala onde nós vamos estudar. **Fred:** Calma garota. **Priscila:** Eu fico ansiosa para conhecer gente nova, fazer novas amizades” ²⁷. Outros visualizam a possibilidade de “mandar bem” na escola: **João:** “É, cara! O bicho começa a pegar pro meu lado. **Kiko:** O famoso primeiro dia de aula. **João:** Nem me fala meu irmão! Mais um ano me espera. Mas agora, falando sério, parceiro: vê se manda bem esse ano. **João:** Eu vou mandar,

²⁷ Cenas veiculadas no capítulo do dia 24/01/2006.

meu irmão” (Idem). Os mais entusiasmados são os veteranos, desejosos de contar as novidades: “**Rafa:** amanhã iniciam as aulas, e eu estou ansioso pra contar as novidades para os meus camaradas” (Idem).

Parte das conversas dos personagens no pátio se dá em torno de questões mais rotineiras da vida de cada um deles: “Minhas férias foram demais”; “Bicho, conheci uma gata”; “Olha aqui as fotos do meu filhão”; “Que gata! Será que vai ser da nossa turma”? “E aí, na moral, na moral nada, velho”. “E aí, velho? Como é que tu tá? E aí, brother, como vai essa força?” “Cara que visu é esse?” “E aí meninas? Prontas para arrasarmos na festa? Aí meu camarada, pinta lá no casarão hoje: vai rolar aquela festinha?”²⁸.

Este primeiro momento nos aponta que o estar no espaço da escola se traduz em um conjunto de desejos, de perspectivas que acompanham o atravessar do jovem para a escola: desejo de encontrar e fazer amigos, de dialogar com outros jovens e de aumentar os vínculos afetivos e sociais. Assim, os primeiros passos dos personagens jovens indicam o atravessar do cotidiano juvenil para o cotidiano escolar.

b) Partilha de problemas / propostas comuns

A princípio, as falas parecem destituídas de grandes formalidades, de grandes preocupações. São marcadas pela afetividade e pelo lúdico. Com estes primeiros “toques” de encontro, os personagens revelam, pouco a pouco, outros assuntos da sua “vida” cotidiana: problemas pessoais, preocupações familiares, questões de sexualidade, de trabalho e outros. Recortamos dois diálogos que nos ajudam a pensar sobre tais questões. No primeiro, o jovem personagem Cauã reencontra seu amigo Siri no pátio da escola; ambos se cumprimentam. Siri fala do seu filho de dois anos e traz fotos para o amigo ver. Cauã fala do problema que ele está enfrentando com a justiça: quando participou de um campeonato de skate amador, um estouro de morteiros causou problemas e ele está sendo acusado de envolvimento:

Cauã: Siri, meu camarada!

Siri: Cauã! Como é que tu tá?

Cauã: Você nem vai acreditar no que eu tenho para te dizer.

Siri: Eu tava lá na casa do meu filhão. Cara! Ele tá grandão; eu trouxe as fotos para tu vê. Vem cá.

Siri: Como é que tu tá, na moral?

Cauã: Na moral nada, cara! Tu não sabe o que me aconteceu.

Siri: Foi o lance lá do campeonato, né!?

Cauã: Pô! Você já tá sabendo.

Siri: Mais ou menos... Uns camaradas meus me contaram uns lances. Olha! Eu olhei nos jornais, na internet, na televisão e não saiu nada. Parece que o chefe da Pró-esporte tentou tapar o buraco.

Cauã: Tapou, mas o buraco é fundo e eu tô atolado até o pescoço.

²⁸ Fragmentos de falas dos capítulos veiculados nos dias 24-25/01/2006

Siri: Qual é a parada, me conta?

Cauã: Eu vou te contar o lance, mas agora eu vou começar pelo começo. Quando eu cheguei aqui eu conheci uma gata, linda, ela é skatista.

Siri: Sinistro, em cara!?

Cauã: Sinistro é pouco, terror mesmo.

Siri: Irmão! Eu vou encaçapar esse Eduardo.

Cauã: Não, você não vai ser nada. Eu tenho é que provar minha inocência.

Siri: Tá! Depois a gente conversa, eu estou louco para conhecer a minha turma.

Cauã: Vai lá, depois a gente conversa.²⁹

O diálogo indica a importância da relação com o outro na vida juvenil. O amigo é fonte fundamental na construção identitária do jovem. Com o amigo Siri, Cauã partilha um problema particular. A conversa vai revelando o grau de afetividade, compromisso e cumplicidade entre os dois jovens. A conversa acontece no pátio da escola, no momento em que outros jovens estão se aglomerando, no mesmo ritual de parar e falar de suas vidas, narrando suas histórias.

Outro diálogo no pátio da escola marca a importância da relação de grupo no interior da escola. Cauã, jovem de 19 anos, convida três amigos para montar a pista de skate numa casa que está sendo alugada, perto da escola. A princípio, os amigos acham maluquice do “cara”: como eles poderiam pagar o aluguel, sendo todos estudantes sem fonte de renda fixa (exceto João, que montou uma loja de skate)? Mas, no final da conversa, eles têm a idéia de montar “o clube dos skatistas”: os sócios do clube pagariam uma taxa simbólica e, com o dinheiro arrecado, eles poderiam cobrir o aluguel da casa. Ao longo do diálogo se evidencia a questão da relação com o outro, ou seja, a referência do grupo no cotidiano da vida juvenil. Nesse momento específico, a relação é mediada por uma proposta comum – o gosto pelo skate. A ligação entre os jovens pela prática cultural é uma marca na construção da identidade juvenil no programa. No caso do casarão (a pista de skate), vários skatistas se encontram para a prática do esporte, outros vão pelo prazer de encontrar os amigos e de estar com outros jovens. E essa cultura acompanha os jovens no espaço escolar. Ou seja, o jovem não chega vazio na escola, ele carrega consigo todo um conjunto de relações, na qual as práticas culturais é um dos fios condutores de suas construções identitárias, que moldam parte de suas interações no cotidiano escolar. Assim, aqueles primeiros traços de mobilidade relacional (fazer amigos, encontrar com os pares, falar da vida), compõem-se de mais um elemento: o cotidiano da escola é “invadido” pelos traços da *cultural juvenil*³⁰. Observemos a conversa sobre o casarão entre os jovens no intervalo da aula no colégio *Múltipla Escolha*.

²⁹ Cena do capítulo veiculado em 26/01/06

³⁰ Segundo Abramo, a partir dos anos 50, surge “a noção de existência de uma cultura juvenil genérica, que designa todo o universo comportamental juvenil e que é de alguma forma partilhada pelos diferentes setores que

Cauã: O senhor Otto está querendo alugar a casa e vai fazer um preço baratinho por que a casa está mal conservada.

Marcão: É, e quem vai querer alugar aquele treco caindo aos pedaços?

Cauã: A gente, Marcão!

Marcão: Ah, tá bom, a gente. Como assim “a gente”?

João: Espera aí, Cauã, que maluquice é essa? O que a gente vai fazer com aquela casa caindo aos pedaços?

Siri: Pelo que eu conheço do Cauã não é na casa que ele está interessado não.

Cauã: Claro que não, né, Brother, eu tô é pensando naquela piscina todinha só pra gente. Gente: vamos fazer uma sociedade, vamos dividir esse aluguel.

João: Aí, na boa, Cauã meu irmão: ia ser maneiro, mas a pouca grana que eu tinha investi no trailer.

Cauã: Galera, eu já pensei em tudo: a gente não vai precisar de muita grana não. A gente garante uma grana só para o primeiro aluguel, depois a gente abre para a galera do pico.

Siri: Tipo um clube?

Cauã: Isso, cara! Cada skatista que usar a piscina paga uma mensalidade, a gente junta a grana e cobre o aluguel.

Siri: Maneiro, meu brother. Boa, moleque. Quando a galera souber do ponto todo mundo vai querer ser sócio.

Marcão: Bom, aí a coisa muda de figura; já que eu vou ter a minha grana de volta, eu posso pegar uma micharia que eu tenho na poupança e ajudar no primeiro mês.

Marcão: E tu, João, não vai quebrar a corrente não.

João: Galera, eu tô dentro.

Rapazes: Valeu galera.

Cauã: Vamos quebrar tudo.³¹

c) A sala de aula

Na sala de aula as conversas informais do pátio continuam. Os jovens personagens vão ocupando seus lugares; sentam-se em carteiras enfileiradas uma atrás das outras. Os velhos amigos se cumprimentam e batem papo. Os novatos ocupam seus lugares, trocando olhares com os veteranos. Sentados, de pé, em grupo ou sozinhos, eles estão ali a conversar. As risadas continuam, prosseguem as trocas de olhares entre rapazes e moças; outros atendem o celular. Alguns estão escrevendo no quadro, outros brincam de forca. O quadro tem vários recados de amor, de boas vindas e outros. Além do quadro, há também a mesa do professor, onde alguns jovens estão sentados. Nesse momento, na sala de aula, continua o encontro que começou no portão, passou pelo pátio e chegou ao ambiente de ensino.

d) Relações midiaticizadas

Temos, ainda, a relação jovem e mídia “invadindo” o espaço da escola: os jovens falam ao telefone celular; mandam *e-mails* pela Internet; trocam recados e informações pela

compõem a juventude. Em que pesem as dificuldades trazidas por esse termo, principalmente o risco de encobertamento de condições sociais e experiências bastante diversas, penso que pode ser interessante mantê-lo como uma referência para designar um “campo de acontecimentos” que permite enfocar aquelas manifestações que não aparecem necessariamente sob a forma de movimentos sociais” (Abramo, 1994, p. 27).

³¹ Cena veiculada no capítulo do dia 27/01/2006

rádio do colégio. A dimensão do encontro revelada pelo face a face na chegada começa a se ampliar a partir da relação dos personagens jovens com as novas tecnologias, com as mídias. Nesse momento, a relação mídia/jovem introduz novas conversas diante das que já estão ali formalizadas no espaço escolar. O celular, por exemplo, pode facilitar o encontro com a namorada. Uma cena que chamou nossa atenção aqui foi a de um rapaz de classe média alta, tentando conquistar uma colega de classe média baixa. O rapaz (Fred) acha que para ele conquistar a colega (Jaque), ele devia arrumar uma estratégia criativa para conquistar a “gata”: a estratégia pensada foi o celular. O rapaz pede a seu motorista particular para entregar um telefone celular para a colega. Em seguida, ele liga para a moça e começa a tentar conquistá-la. O telefone toca:

Jaque: Alô, quem é que está falando?

Fred: É o Fred, gatinha.

Jaque: Você tá maluco, Fred.

Fred: Eu estou ligando para ver se você quer jantar comigo hoje.

Jaque: Não vai dar Fred, eu combinei de ver DVD na casa da Amanda.

Fred: Não tem problema, eu te pego lá.

Jaque: Não vai dar, eu não sei a hora que vai acabar.

Fred: Pra que serve o celular, você me liga e eu te pego lá.

Jaque: Não Fred, não vai dar.

Fred: Nossa, gatinha, você está tão linda com esse vestido.

Jaque: Como é que você sabe que eu estou de vestido? Fred, onde você está?

Fred: Estou aqui na sua frente.

Jaque: Seu maluco, eu vou confessar, nunca ninguém foi tão criativo para tentar me conquistar. Você não está querendo me comprar não, né Fred?

Fred: Que isso Jaque, eu só quis fazer uma gentileza.

Jaque: Eu não posso aceitar esse presente e gentileza é mandar flores, cartas de amor³².

A relação com a mídia se dá tanto nessa perspectiva do *uso*, quanto na perspectiva de pensar os jovens como *produtores de mídia*. A elaboração do projeto da rádio *Múltipla Escolha* marca esse fato do jovem como produtor de mídia. A Rádio *Múltipla Escolha* foi um projeto de duas jovens que pretendiam ajudar o colégio na campanha contra a dengue, através de um programa informativo sobre a doença. Além disso, a rádio é pensada como uma estratégia de comunicação entre os alunos: os personagens jovens enviam/trocam recados entre eles: pedidos de namoro, recados de amor, avisos de reuniões, debate de chapas para a disputa do grêmio estudantil, conversas com bandas de rock.

Os personagens com seus celulares, as máquinas fotográficas, a conversa sobre televisão e a produção da rádio do colégio é parte considerável da sociabilidade, das interações comunicativas do jovem (personagem) naquele cenário escolar. Os dispositivos midiáticos dinamizam relações dos personagens no colégio, proporcionando outras formas de encontro. Portanto, o programa acena também para esta interface entre educação e

³² Cena veiculada no capítulo do dia 07/02/2006.

comunicação que se faz através do envolvimento do jovem com os dispositivos midiáticos. Este envolvimento (jovem e mídia) impulsiona parte das conversas, das relações dos personagens no espaço escolar.

e) Espaços

Ao realizar um trabalho mais atento de observação da construção dos cenários do colégio *Múltipla Escolha* e quais histórias podiam estar sendo construídas ali, verificamos que tanto o cenário quanto as conversas dos personagens configuravam a escola como espaço de encontro: o prédio escolar no formato de casa, o pátio lembrando uma praça arborizada, telefone público. Assim, os cenários instigam/convidam ao encontro, o estilo arquitetônico parece convocar ainda mais a idéia da escola como espaço de encontro.

Notamos também que o prédio escolar não parece, em si, uma arquitetura convencional de escola. Seu desenho é de uma casa. A idéia da casa pareceu-nos interessante: dá um ar mais familiar, mais solto, mais aberto. Há arbustos configurando também o cenário (pátio). Lugar de reunião com o diretor, lugar de relações espontâneas, de conversas variadas. Ainda temos nesse cenário, bancos que se espalham entre as árvores e há um telefone público instalado entre os bancos. Quando as câmaras focalizam esse ambiente externo à sala de aula (o pátio e seu conjunto), temos a sensação de estar num ambiente público, semelhante às pracinhas de bairros dos centros urbanos: personagens e figurantes ficam por ali conversando, namorando, fazendo pequenos trabalhos das disciplinas, discutindo projetos e ouvindo música da rádio.

A sala de aula é o lugar mais parecido com as escolas reais: uma sala com várias carteiras formando filas ao longo do espaço, uma atrás das outras, um grande quadro branco e a mesa do professor. Em algumas, o retro-projetor completa o cenário de estilo didático. Mesmo com essa estrutura que parece mais definida para a realização do ensino, os jovens personagens fazem da sala de aula uma possibilidade de encontro. O quadro branco vira espaço para brincadeiras como o jogo da velha, forca, lugar de recados; na mesa do professor os jovens se sentam, compondo um clima bem descontraído.

A quadra do colégio é também um espaço muito utilizado. Além das aulas de educação física, neste espaço se promove festas, seminários e gincanas, atividades que possibilitam encontros entre os jovens personagens e maior diálogo entre aluno e professor. Um outro espaço que nos chama a atenção, na relação dos alunos com a arquitetura escolar, é

a sala do diretor. Os alunos vão à sala do diretor propor projetos, dar idéias de palestras e seminários e pedir bolsas de estudo.

A “casa” (prédio escolar), a “praça” (pátio escolar), a quadra e a sala do diretor nos dizem dos espaços do *Múltipla Escolha* como cenários que nos permitem pensar a dimensão educativa do encontro na escola. O desenho dos cenários dá a sensação de mais mobilidade para os jovens personagens. O fato de não ter alguém supervisionando demasiadamente o fruir das relações no espaço escolar apresenta um sentido mais aberto para as interações no espaço daquele colégio. Por exemplo, o namoro não é proibido. Mas essas relações que envolvem vínculos mais afetivos acontecem geralmente nos intervalos das aulas e durante as atividades extra-classe. Na sala de aula, o namoro acontece somente da ausência do professor.

f) Objetos e indumentária

Em *Malhação*, a escola não adota uniforme para os jovens. O figurino constitui formas diferentes de apresentar parte das identidades dos jovens personagens. Tais figurinos vêm marcados por um determinado estilo por um conjunto de adereços que conferem significado à identidade juvenil. Destacam-se representantes do *hip hop* e figurinos ligados aos grupos de rock: os personagens vestem camisas, carregam mochilas e outros adereços ligados às bandas de músicas de suas preferências. Assim, o figurino utilizado explora a idéia de que os jovens constroem identidades de grupo: culturas próprias a partir dos vínculos com um determinado grupo ou com formas de expressão que são reveladas no modo de se apresentar e dialogar com a sociedade. Como destaca Abramo (1994), com o crescimento das cidades e o aumento da circulação dos jovens em espaços variados dos centros urbanos, há uma intensificação de suas exposições públicas. “A importância da roupa está intimamente vinculada a essa exposição, na medida em que dá visibilidade às identidades sociais” (Abramo, 1994 p.69). Os traços identitários ligados à vestimenta podem também ser explicados como um fenômeno da moda que foi se evoluindo ao longo do

desenvolvimento da sociedade industrial e burguesa, tendo como uma de suas funções a demarcação das diferenças sociais que deixaram de ter elementos institucionais e rígidos de identificação: a vestimenta está sempre em evidência e oferece, à primeira vista a todos os observadores, uma indicação do nosso padrão peculiar (Sousa, 1987 apud Abramo 1994, p.69-70).

Como destaca Leite (1999), o vestir, o ornamentar é um processo contextual sempre mutante na história da humanidade. O desejo de expressar-se através da aparência física, de embelezar-se, sempre esteve presente, de formas diversas, em todas as sociedades.

Para a autora, debruçar-se sobre o binômio função/imaginário contido na indumentária pode fornecer um panorama extremamente esclarecedor do funcionamento e das prioridades dos grupos humanos em determinados momentos históricos. A roupa desvenda sintomas e sinais, revela relações e encontros. Sendo assim, pode ser decodificada.

Diante do quadro apresentado nesta categoria, podemos dizer que a dimensão do encontro como função educativa está representada ou pode ser percebida no programa *Malhação*. Podemos dizer que, de certa forma, o programa faz dialogar a partir da composição das cenas: imagens no pátio, na sala de aula e outros espaços do colégio. A escola como espaço de relações – os personagens jovens se encontrando, narrando suas histórias afetivas, familiares, sociais e culturais e as fazendo interagir com a estrutura organizacional do colégio. Nesse primeiro momento, as relações são construídas de forma menos rígida, descontraída, acentuando a dimensão afetiva do encontro. As cenas mais destacadas são as brincadeiras entre os amigos, os beijos entre os casais de namorados, as conversas livres entre grupos de rapazes, grupos de moças ou grupos mistos, histórias de vida. O que fica é a imagem do estar na presença do outro: são raros os personagens focados individualmente, eles estão conversando em grupo, namorando, revelando suas histórias. O colégio se transforma num espaço de encontro. E o encontro se torna educativo ao fazer com que as histórias dos personagens jovens se desenvolvam, modificando e ampliando o espaço escolar. É no cenário do *Múltipla Escolha* que se complexifica a história de cada um dos personagens jovens.

3.3.2. Ensinar e Aprender

Segundo Novaski (1986), falar sobre a sala de aula é tocar em aspectos importantes como: o momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, o confronto de idéias entre professor e aluno ou entre alunos e alunos e a busca do aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos. Nas palavras de Souza Araújo (1986), a sala de aula é uma mediação do ritual pedagógico que faz da reflexão um momento da práxis educacional.

A sala de aula é um lugar problemático, por ser ela primordial para a atividade educacional. A sala de aula implica fundamentalmente na relação professor-aluno, relação essa sobredeterminante em relação às demais no interior da escola. Dentro dela (sala de aula), só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, o escolar. (Souza Araújo, 1986, p. 41).

Nogueira (1986), por sua vez, discute a sala de aula como um lugar complexo de relações, a tecer fios entre pessoas, objetos e símbolos. Essa tessitura da sala de aula vai conferindo sentido às relações que ali habitam. A sala de aula é o lugar que encarna encontro entre vários sujeitos, sendo tradicionalmente o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Porém, segundo o mesmo autor, é preciso compreender os diferentes saberes que caminham juntos no espaço da sala de aula, no qual professor e aluno vão construindo suas experiências.

Com a categoria *ensinar e aprender*, buscamos analisar como foi construído esse olhar sobre a sala de aula em *Malhação* – uma vez que a relação professor-aluno é um dos aspectos centrais das atuais questões em educação e vem contemplada no programa. Tanto professores quanto alunos são desafiados diante da ampliação do papel educativo da escola que se afasta do modelo tradicional, onde apenas *um* (o professor) sabia e, *o outro* (aluno) aprendia. Isto não significa que o professor não tenha mais autoridade. Ele continua tendo um papel primordial na educação escolar, na socialização dos jovens, na orientação de valores e de modos de vida. Mas agora ele está diante de um novo aluno, que deixa de ser apenas alguém que recebe informações passivamente, tornando-se um ator fundamental do processo de construção do conhecimento. Analisando as estruturas de aulas desenhadas no colégio *Múltipla Escolha*, quatro pontos centrais se destacam: o papel institucional da sala de aula; as funções e imagens do “ser professor” e “ser aluno”; o cotidiano das aulas e seus ruídos.

a) A normatização da sala de aula

Na categoria *escola como espaço de encontro e sociabilidade*, notamos que a entrada dos alunos no colégio não foi marcada por nenhum sinal. As relações entre os personagens jovens estavam dimensionadas pelo bate papo, pela conversa entre amigos, pelos namoricos entre rapazes e moças. Mas, após esses encontros, o sinal toca: percebe-se um novo movimentar dos jovens alunos na sala de aula. Eles, então, se organizam nas carteiras; os que estavam no corredor entram para a sala. Um novo personagem se mistura aos alunos: o professor. A presença do professor indica que novas relações vão se configurar naquele espaço, com destaque para a relação professor-aluno. Ao entrar em cena, esse novo personagem (o professor) parece carregar um conjunto de normas que caracterizam a instituição escolar. Neste conjunto de normas, a sala de aula se torna espaço onde se definem os papéis de professor e de aluno. Ali também se desenvolve um conjunto específico de atividades que efetivam, aos poucos, a proposta pedagógica do colégio *Múltipla Escolha*.

A partir desse contato com os professores, os alunos começam a observar as regras do universo escolar. Os professores introduzem a institucionalização do espaço escolar: o sinal indica que o professor está chegando e a aula vai começar. Cada um toma sua posição naquele espaço: o professor assume uma posição em frente à sala, deposita seus materiais à mesa – que agora passa a ser a mesa do professor. Os alunos vão ocupando as cadeiras enfileiradas.

Os professores fazem algumas saudações: “Olá! Bom dia”, “Oi, meus queridos!”, “E aí galera, tudo bem?”. Alguns alunos respondem. Outros estão ainda a conversar com os colegas ou retiram materiais da mochila, como lápis, caneta, borracha, livros e apostilas. Os atrasados pedem licença e desculpas ao professor. Aos poucos, a sala de aula vai se transformando num ambiente mais formalizado, adquirindo um ar mais institucional.

A chegada da professora de história chama nossa atenção para a questão das normas. Na sala há um casal de namorados se beijando, a professora ainda na porta indica uma norma:

Professora: Meninos, sala de aula não é lugar para beijar, se não fica todo mundo com vontade.

Namorados: Desculpa, professora.

Professora: Sorte de vocês, porque hoje eu estou muito romântica. Bem pessoal: vamos nos assentando porque eu vou entregar as provas e a gente vai passando questão por questão.

A fala da professora indica a normatização da sala de aula, diferentemente do pátio onde se nota os alunos namorando, se beijando se abraçando. Aqui uma observação se faz importante: no pátio é pouco visível a presença de um adulto no meio dos jovens, o que indica que é justamente o adulto/professor que leva a norma para a sala de aula.

b) A aula: o “ensinante” e o aprendiz

Assim que se organiza o espaço da sala, começa-se a definir mais pontualmente as funções do professor e do aluno. O professor assume a tarefa de “ministrar” uma atividade específica: a aula. O início dessa atividade se faz quando o professor anuncia o conteúdo a ser trabalhado. Esse anúncio é feito de forma direta e simplificada: “Hoje, nós vamos trabalhar com as leis da termodinâmica”, ou: “vamos falar nessa aula sobre os glóbulos brancos”.

A sala de aula passa a ser o lugar principal do “ensinar e aprender”. O que se percebe nas aulas do colégio *Múltipla Escolha* é a preocupação em desenvolver a competência e habilidade dos alunos em relação a áreas específicas do conhecimento: física, português, matemática, história, geografia, biologia, literatura. Os professores assumem o papel de “ensinante” e o aluno, o de aprendiz. O conteúdo é o que significa de forma mais geral a relação professor e aluno. O professor transmite saberes e os alunos os apreendem.

Essa significação da relação professor e aluno mediada pelo conteúdo se destacou já no primeiro dia de aula. A professora de história chega à sala, cumprimenta os alunos, fala do conteúdo a ser trabalhado e propõe um trabalho em grupo: “Bom dia! Vamos lá, vamos nos sentando. Bem, eu sou a nova professora de história. No primeiro semestre nós vamos ver História do Brasil. E pra começar, eu já queria, assim, propor um trabalho em grupo”³³.

A transmissão de conteúdos é a base que caracteriza todas as aulas; o que diferencia uma da outra é o recurso didático-pedagógico do professor. Há professores que fazem resumos em transparências (projeção). Alguns conduzem a aula apenas fazendo memória do conteúdo já fixado e outros fazem uso de apostilas e do livro didático.

A participação dos alunos nas aulas é limitada. Quase sempre o professor fala e o aluno escuta. Alguns professores iniciam e terminam as aulas sem promover nenhum diálogo com os jovens. É o caso de História: a professora baseia suas aulas num resumo que é projetado no quadro. Tomamos um exemplo dessa aula. A câmera focaliza o resumo no quadro. A fala da professora se limita a este resumo (história dos Estados Nacionais):

Voz da professora: Durante o século XVI em diversos países da Europa Ocidental começou o processo das monarquias nacionais. Aí o que começou a acontecer é que os reis começaram a ter interesses nas atividades comerciais manufatureiras, porque sabiam que o progresso e o poder real das nações trariam riqueza³⁴.

Outros professores suscitam a participação dos alunos propondo questões ou os desafiando com alguma atividade. Algumas aulas são consideradas cansativas (a aula de educação física) outras mais animadas (a aula de biologia). Podemos observar essas pequenas variações no conjunto das falas abaixo. Na aula de inglês, a professora está trabalhando com adjetivos. Ela pede aos alunos para que repitam sua fala.

Professora (Bety): Ok, repitam: big, bigger, biggest.

Alunos: Big, bigger, biggest.

Professora (Bety): Small, smaller, smallest.

Todos: Small, smaller, smallest.

Professora: Very good. Agora eu quero que vocês construam uma frase, para cada um dos adjetivos no quadro da página dezoito da nossa apostila. Vamos lá, então!³⁵

Esse modelo de aula é base do conjunto de todas as aulas de inglês: a professora fala e os alunos repetem. Nestas aulas, não observamos trabalho em grupo. Há somente atividades individuais sobre conteúdos da apostila. Nas aulas de literatura também não há uma participação efetiva dos alunos. Mas, diferentemente da aula de inglês, a professora suscita a fala dos alunos, dando espaço para que complementem a sua fala.

³³ Cena veiculada no capítulo do dia 25/01/2006.

³⁴ Cena veiculada no capítulo do dia 06/03/2006

³⁵ Cena veiculada no capítulo do dia 23/02/2006

Professora: Gente, as figuras de linguagem são recursos usados com muita frequência pelos escritores. Nós já conhecemos alguns deles: metáfora, comparação. Quê mais?

Jaqueline (aluna): Metonímia, ironia...

Professora: Isso!

Rafa (aluno): Eufemismo.

Roberta (aluna): Onomatopéia.

Professora: Ok, eu vou dar uma olhadinha em alguns poemas para vocês lerem em casa³⁶.

Em biologia, o professor faz perguntas aos alunos e elogia as respostas. Trabalha de forma descontraída, dando exemplos mais cotidianos sobre os assuntos tratados na aula. O professor propõe alguns trabalhos em grupo. Há toques de criatividade, como no diálogo abaixo: o aluno Cauã chega atrasado para a aula e pede licença ao professor; este aproveita a entrada do aluno para usá-lo como exemplo do conteúdo trabalhado naquela aula:

Professor (ironizando): “Mil perdões pelo atraso: desculpe, desculpe, desculpe”. Temos muito o que conversar. Vamos falar dos glóbulos brancos.

Cauã: Desculpa professor!

Professor: Exemplo perfeito: quando um corpo estranho ataca o organismo, os glóbulos brancos entram em ação. Pode se sentar, é claro! Vamos falar sobre os defensores do corpo, os heróis glóbulos brancos.

Mesmo com essas pequenas variações no modo de trabalhar o conteúdo, o formato de grande parte das aulas demonstra uma expressão simplificada da relação “ensinar e aprender” no espaço da sala de aula – tomada como *locus* da transmissão do conhecimento, uma relação entre professor e aluno pelo vínculo da cognição. Por esse motivo, temos também um olhar linear da relação professor-aluno: um transmite conhecimento, o outro recebe.

c) O “cotidiano” das aulas

Se, de um lado, a sala de aula expressa uma simples relação de transmissão de conteúdo entre professor e aluno, por outro lado o jogo “cotidiano” das relações entre os personagens em sala de aula revela imagens que deslocam parte da simplificação da sala de aula notada anteriormente. As aulas do colégio *Múltipla Escolha* tinham dois momentos fortes: a fala do professor e as conversas paralelas entre os alunos. Quando esses dois momentos se encontram, dá-se o registro de pequenos ruídos entre o currículo institucional e o conjunto de desejos, questões e problemas que a história de cada jovem personagem traz para o cotidiano da sala de aula.

No início de cada aula, a câmera focaliza a imagem do professor que começa a explicar determinado conteúdo alguns alunos acompanham a aula, outros se demonstram

³⁶ Cena veiculada no capítulo do dia 25/02/2006

sonolentos, com a cabeça baixa na carteira, outros estão fazendo alguma anotação. A imagem marcante é a do professor que conduz a aula.

Após esse primeiro conjunto de imagens, registra-se um novo campo de relações dentro da sala de aula, marcado por um ruído: as conversas paralelas entre os alunos. As imagens são do professor trabalhando o conteúdo e dos alunos conversando entre eles assuntos variados: relações amorosas, preocupações com os amigos, problemas familiares, questões de trabalho. O recurso de áudio deixa ao fundo as palavras do professor e destaca os assuntos conversados pelos alunos. Às vezes, se escutam as duas falas (do professor e do aluno) ao mesmo tempo. Outras vezes, a voz do professor se cala ou permanece apenas como um ruído, prevalecendo as conversas entre alunos. Esse movimento de câmera focaliza distanciamentos entre o que é ensinado pelo professor e o que aparece paralelamente ao conteúdo instituído.

Na primeira aula de história, a professora propôs uma atividade em grupo sobre a colonização do Brasil. Registramos nessa cena, um ruído entre o proposto pelo professor e a expectativa do primeiro dia. Assim que a professora termina a sua fala, a aluna Giovana faz uma reclamação: “Pô! Professora. Mal começou o ano e a senhora já começa dando trabalho”. Professora: “Pô! Gente. Mal começou o ano e já tem aluno reclamando”³⁷.

À medida que as histórias vão evoluindo, percebemos como os conteúdos não atraem na totalidade os jovens personagens. Podemos visualizar essa questão na forma de construir as imagens na sala de aula. A câmara aponta em primeira instância ao professor que inicia o conteúdo: alguns alunos estão atentos; outros, distraídos. Mas logo em seguida dá-se o enquadramento das imagens em torno de conversas paralelas entre os alunos, muito distante daquilo que o professor propôs.

Na aula de Biologia, por exemplo, os alunos estão trabalhando em dupla. O professor anda pela sala, observando o desenvolvimento da atividade. A partir desse momento, a câmara focaliza a dupla João e Jaqueline. Eles estão conversando sobre a loja de skate e a possibilidade de Jaqueline trabalhar para João (ambos são irmãos). Ela está precisando de uma grana para trocar o celular e a possibilidade de trabalhar na loja do irmão poderia ajudar a levantar a grana. Os alunos não fazem a atividade proposta pelo professor, a conversa entre eles permanece até o final da aula.

Professor: Vamos gente, vocês estão moles demais. São três questões apenas, vamos terminar essas questões antes da aula terminar.

João: Jaque, é mais de 150 skates! Vai entrar uma grana boa.

³⁷ Cena veiculada no capítulo do dia 25/01/2006

Jaque: Nossa, se vai. Quem sabe assim, João, não sobra um pouquinho para a sua mana... estava querendo um celular novo.

João: A grana não entrou ainda, mas quando entrar eu posso emprestar.

Jaque: Olha, eu não vou demorar de pagar.

João: Qual é maninha, bem que você poderia descolar essa grana ralando.

Jaque: Como assim, ralando?

João: Trabalhar, cara! Eu e o Kiko estamos atolados lá no trailer precisando de uma ajudinha. A grana é pouco, o trabalho é muito, mas dá pra você descolar o seu celular.

Jaque: Claro, aceito! Quando é que eu posso começar?

João: Hoje maninha, o bicho tá pegando lá no Largadão³⁸.

Essas conversas paralelas entre alunos demarcam os “ditos” das “histórias cotidianas” dos jovens personagens (sobre namoro, amizades, trabalho, família), que se cruzam com o que é proposto pelo professor. São mundos paralelos, e o “mundo da vida” parece ser bem mais atraente. Na aula de literatura, enquanto a professora fala de figuras de linguagem, os jovens estão falando da organização de uma festa no Casarão (Clube de Skatistas):

Marcão (aluno): É, a idéia foi toda do Kiko.

João (aluno): Festão, Cauã! Inesquecível, imperdível: inauguração do Largadão no Casarão, até rimou, Sirizinho.

Cauã: Galera, se a gente mandar bem na divulgação vai arrebentar.

Siri: Ah, pena que seu pai não trabalha mais lá no jornal.

Cauã: Não trabalha, mas tem um monte de amigos que trabalha. Mas aí a festa tem que ser profissa, se não a gente queima nosso filme.

João: Claro, Brother! Vamos ter uma reunião no trailer para organizar a divulgação da festa³⁹.

Esse cruzamento de “cotidianos” parece não ser notado pelos sujeitos “professores e alunos”; ele se justapõem sem conflito. São poucos os momentos em que os professores interferem nas conversas paralelas dos alunos: geralmente, a aula começa e termina sem um ou outro interferir nos papéis dados de “ensinante e de aprendiz”. Os jovens que conversam seguem conversando; os jovens que cochilam oscilam entre olhar para o professor e fechar os olhos. Neste sentido, as imagens parecem revelar que cotidianos e desejos diferentes habitam a sala de aula e poucas vezes se tocam.

Mas o jogo de imagens durante o desenvolvimento das aulas revela-nos uma possível complexidade daquele espaço que a princípio nos pareceria tão simples. Mesmo os “cotidianos” (do colégio e dos personagens jovens) não se tocando de forma intensa, as imagens revelam ruídos: a sala de aula não se resume apenas ao conteúdo que o professor transmite, outras falas compõem aquele cenário. Nesse sentido, a compreensão da sala de aula passa pelo entendimento dos “cotidianos” que ali se cruzam, das histórias que ali se revelam.

³⁸ Cena veiculada no capítulo do dia 07/03/2006

³⁹ Cena veiculada no capítulo do dia 09/03/2006.

d) Papéis: o bom e o mau aluno

A sala de aula é o espaço cotidiano das relações entre o professor e o aluno e, por isso, é também um lugar marcado pela definição de um conjunto de imagens que vão revelando e caracterizando o “ser professor” e o “ser aluno”. Essas imagens geralmente estão marcadas por um conjunto de estereótipos. Na maioria dos casos, segundo Dayrell (1996), essas imagens são ligadas aos aspectos cognitivos: o bom e o mau aluno, o responsável e o irresponsável, o CDF e o malandro. Geralmente os bons alunos, os CDFs e os responsáveis, são aqueles que cumprem corretamente as tarefas demarcadas pelos professores ou mesmo pela escola: alunos que entregam todos os trabalhos no dia marcado, que não faltam às aulas, que estudam para as provas, que não dormem na aula e sentam na frente da sala. Já os maus alunos, não fazem ou não entregam as atividades no dia marcado ou simplesmente copiam ou roubam o trabalho dos colegas de classe, matam aula, são irresponsáveis. A consequência no final do ano é a reprovação, enquanto os bons alunos passam no vestibular.

Na aula de literatura notamos como vai se definindo a imagem do bom e do mau aluno. A professora Vitória, de literatura, chama a atenção dos alunos dizendo que as notas do último trabalho foram muito baixas. Ela resolveu dar uma segunda chance para os alunos recuperarem as notas do semestre: “Meninos, antes da aula acabar, a gente precisa ter uma conversa. Tirando algumas exceções, as notas do último trabalho foram péssimas”⁴⁰. A professora propõe um trabalho individual (para que as notas fossem recuperadas). O trabalho deveria ser feito em dez laudas e entregue no dia seguinte. O prazo de entrega provoca a reação dos alunos, que reclamam com a professora. Mas a professora explica que ela já atrasou as notas para o diretor. Aquilo que no início se mostrava apenas como ruído, um cruzamento de falas distantes, no diálogo abaixo indica pequenos conflitos: novamente o “mundo da vida” se apresenta mais atraente. A aluna Priscila não faz parte da exceção (alunos que tiraram boa nota no trabalho). Pelo contrário, é a aluna que tem a menor nota. Mas ela parece não está ligando muito, a preocupação é a festa. A possibilidade de o trabalho atrapalhar a ida à festa é motivo de conflito com a professora. Acompanhemos o diálogo:

Vitória: como eu sou muito boazinha, bacana, eu vou dar a última chance de salvar a prática, trabalho individual, valendo parte para a média do bimestre. O assunto é a influência do momento de vanguarda europeu do início do século XX: Dadaísmo, Impressionismo, Futurismo, Cubismo no Modernismo brasileiro, especialmente a Semana de Arte Moderna. Dez laudas para amanhã.

Alunos: Pra manhã não, professora...

Priscila (aluna): Professora, por favor! Deixa para semana que vem.

Vitória: Gente, eu já atrasei as notas para não prejudicar vocês. E você, Priscila, deveria se esforçar mais que o resto, a sua nota é uma das piores da turma.

⁴⁰ Cena veiculada no capítulo do dia 13/03/2006.

Priscila: Não dá, não dá professora. Eu tenho uma festa para ir.

Professora: Festa! Você tem uma festa para ir. Bom, você é que escolhe. Só quero lembrar que literatura também reprova⁴¹.

Esse diálogo constrói o início da imagem da aluna irresponsável diante das obrigações escolares, sendo essa uma das características do mau aluno. Diante da possibilidade de perder a festa, a aluna sai muito irritada da sala de aula: “Que ódio! Que ódio! Eu odeio literatura”. Pressionada pela fala da professora, Priscila quase desiste da festa. Mas arruma um jeito de burlar as normas da escola, inscrevendo uma outra característica do mau aluno – a transgressão.

Priscila: Roberta, eu estava mesmo te procurando, não vai dar mais para a gente ir à festa.

Roberta: Porque, você perdeu os convites.

Priscila: Não, não, não é nada disso. A professora Vitória passou um trabalho enorme para amanhã. Aí se eu for à festa, não vou ter tempo de fazer.

Roberta: Ai, eu não acredito, eu estava doida para ir.

Priscila: Nem me fala, eu também. Se eu tivesse tempo, eu pagaria alguém para fazer esse trabalho para mim. Mas são dez laudas, dez laudas, me diz Roberta aonde eu vou conseguir alguém que faz isso tão em cima da hora.

Roberta: ‘Pera aí! Eu acho que eu sei de alguém que pode fazer isso para você e de graça.

Priscila: Quem?

Roberta: A Manuela! Ela é ótima em literatura e estuda na sua sala e poderia fazer isso.

Priscila: Roberta, você não está pensando...?

Roberta: Estou, estou pensando em roubar o trabalho da Manu e passar ele para você. Quê que você acha?

Priscila: Espera, espera aí. Deixa eu ver se eu entendi: você quer roubar o trabalho da Manuela e entregar como se fosse meu!

Roberta: Gostou da idéia?

Priscila: Não gostei não, eu amei! Eu vou poder aproveitar a festa e ainda disputar com a molequinha. Ai, você está ficando espertinha de tanto andar comigo⁴².

O mau aluno não se importa com a aprendizagem: o cumprimento das tarefas escolares é apenas uma obrigação. Assim, roubar o trabalho da colega é um meio de não perder os pontos que garantem a nota. Priscila até cogitou no início pagar alguém para fazer o trabalho para ela, mas Roberta deu uma solução melhor: roubar o trabalho de Manuela, a melhor aluna da turma. Inclusive as alunas não cogitaram, em nenhum momento, a possibilidade de Manuela não fazer o trabalho (pois ela não precisava dos pontos). Mesmo assim, a boa aluna não deixa de cumprir as tarefas escolares. A má aluna, ao contrário, preocupa-se com a festa, mesmo precisando da nota.

No dia seguinte, Priscila entrega o trabalho à professora, dizendo que tinha se esforçado bastante e que a professora ia gostar muito. Os estereótipos (de bom e de mau aluno) parecem tão incutidos nas relações em sala de aula que os próprios alunos já os tomam como referenciais dados. Por exemplo, no diálogo abaixo observamos que a dedicação, o

⁴¹ Cena veiculada no capítulo do dia 13/03/2006.

⁴² Cena veiculada no capítulo do dia 13/03/2006.

esforço para com os trabalhos escolares é uma marca do bom aluno. A própria aluna Priscila (má aluna) reconhece essa característica ao entregar o trabalho (roubado da aluna Manuela) para a professora, dizendo que havia se esforçado muito. Ao contrário do mau aluno que registra no seu currículo escolar, punições, sanções, o bom aluno coleciona elogios, boas notas, deixa sempre o professor orgulhoso, feliz.

Priscila: Tá aqui, Vitória, o meu trabalho. Acho que você vai gostar, eu me esforcei muito.

Professora: Que bom, Priscila.

Manuela: Vitória, eu não estou entendendo. Eu fiz o meu trabalho, coloquei na Mochila ontem, ele sumiu.

Vitória: Como assim, Manuela? Você sempre foi tão responsável!

Manuela: Pois é, eu também não sei; eu devo ter deixado na minha casa. Vitória, será que eu posso imprimir outro e entregar amanhã?

Professora: Manuela, eu não posso fazer isso, porque se eu abrir exceção, eu tenho que abrir para a turma toda...

Manuela: Vitória, eu juro que eu fiz o trabalho.

Professora: Manuela, nada feito. Infelizmente você vai ficar com zero.

Manuela: Eu não estou acreditando que isso está acontecendo comigo.

Professora: Priscila, eu queria lhe dar os parabéns pelo seu trabalho.

Priscila: Obrigado teacher, agora eu tenho que ir.

Professora: Imagina Priscila, você não sabe como o professor fica feliz, quando pega um trabalho como o seu. Fiquei tão orgulhosa⁴³.

Este caso continua até a professora desmascarar a aluna irresponsável que havia roubado o trabalho de Manuela. A professora fica indignada com Priscila e a pune: ela perderá o dobro dos pontos no próximo semestre. Diante desse fato, a aluna Manuela volta como a responsável. Portanto, responsabilidade com as tarefas escolares, pontualidade e inteligência são características do bom aluno. Já o mau aluno é sempre irresponsável: falta às aulas, “cola” nas provas, foge do colégio. Assim, a punição é um dos registros que marcam a sua vida escolar. Dois casos exemplificam bem essas características do mau aluno.

O primeiro é o caso de Jonas⁴⁴, aluno do primeiro ano do ensino médio, típico “matador” de aula. O diretor já expôs a situação para a mãe dele. Após muitas tentativas, o diretor decide expulsar o aluno do colégio, pois as conversas com o aluno e sua mãe não foram suficientes para que o mesmo voltasse a participar das aulas.

Adriano: Seu filho está me desafiando, dona Glória. Ele tinha me prometido que não ia mais matar aula. Aliás, a senhora também tinha me dito que ia dar um jeito no garoto. A senhora tomou alguma atitude depois que nós conversamos?

Glória (mãe de Jonas): Claro! Eu dei um celular lindo para ele. Assim eu posso ligar pra saber se ele está ou não no colégio.

Adriano: Mas, dona Glória, a senhora tinha que ter punido o garoto e não presenteado. É lógico que ele nunca vai dizer para a senhora se ele está matando aula ou não. A senhora me desculpe, mas eu vou ter que expulsar o seu filho do colégio⁴⁵.

⁴³ Cena veiculada no capítulo do dia 14/03/2006.

⁴⁴ Caso citado, mas que não apresenta o personagem. Jonas não aparece como um dos personagens da trama é apenas uma referência que vem reforçar a característica do mau aluno na escola.

⁴⁵ Cena veiculada no capítulo do dia 15/03/2006.

O diálogo reforça algumas características do mau aluno: o “assassino” de aula, o desafiador das regras da escola e do poder do diretor. Novamente, a punição marca o carimbo escolar desse tipo de aluno, com acréscimo da seguinte marca: aluno expulso. Observamos aqui, como parte do diálogo dos adultos (aqui o diretor e a mãe do aluno) com os jovens está centrada na questão da punição. O jovem comete um erro e o adulto corrige.

O segundo caso é o do aluno Rafa: ele não levou os estudos a sério, não cumpriu tarefas escolares (como as provas) e também faltou às aulas. Sua ficha marca a imagem de mau aluno: pegou recuperação em mais de três disciplinas, ultrapassando o limite permitido de três recuperações. Tudo isso levou o aluno a ser reprovado e perder o vestibular.

Rafa: Todo mundo lá fora se despedindo das aulas e eu aqui sendo reprovado.

Pasqualete: Olha Rafael, nós lamentamos muito. Mas você perdeu todas as provas, você faltou muito às aulas.

Adriano (novo diretor): Olhando a sua ficha aqui, você ficou em recuperação em todas as matérias e, segundo normas da escola, o aluno só pode ficar em recuperação em no máximo três disciplinas.

Rafa: Isto quer dizer que eu vou ter que ficar aqui no *Múltipla Escolha* mais um ano?

Adriano: Vai, vai ter que ficar. E aí? Está arrependido de não ter estudado o bastante?

Rafa: Claro, né! Perdi o ano, perdi o vestibular e, ainda por cima, vou levar a maior bronca dos meus pais e, ainda por cima, continuo BV.

Adriano: “B” o quê?

Pasqualete: Não, não repare não professor Adriano: os alunos aqui do *Múltipla Escolha* inventam cada gíria maluca⁴⁶.

Outros diálogos vão reforçando esses estereótipos como no exemplo do diálogo abaixo. Fred, aluno do terceiro ano, namora Jaqueline, sua colega de classe. Chega à sala, beija a namorada e a convida para sentar ao fundo, junto com ele. Jaque não aceita: física é a matéria em que ela tinha mais dificuldade. Fred diz que a namorada é muito CDF e a beija, dizendo que vai ficar lá trás com o amigo Edu. A namorada pede-lhe que não converse durante a aula. Uma característica que marca este aluno CDF (o bom aluno) é sua posição em sala de aula: prefere sentar nas primeiras carteiras, presta atenção aos conteúdos e não se dispersa com conversas paralelas. Ao contrário, os maus alunos – largados, menos preocupados com as aulas – são destacados como a “turma do fundo”: sentam-se nas últimas carteiras, posição que lhes permite ficar longe do professor, planejando atos transgressores.

Fred: Bom dia pra gata mais linda do mundo.

Jaque: Bom dia.

Fred: Não acredito que você vai sentar aqui na frente. Vamos sentar lá trás, pertinho de mim.

Jaque: Não Fred, até porque no primeiro tempo, hoje, é física e eu fico boiando na matéria.

Fred: Minha gatinha CDF, fica aí então, que eu vou ficar lá trás com o Edu. *I love You!*

Jaque: Tá. Mas olha só: nada de papo com a galera no meio da aula.

Fred: Eu vou pensar no seu caso⁴⁷.

⁴⁶ Cena veiculada no capítulo do dia 25/01/2006.

⁴⁷ Cena veiculada no capítulo do dia 21/03/2006.

O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1986) tem um trabalho intitulado “A turma de trás”, no qual analisa a criação desses estereótipos dentro da sala de aula. Segundo o antropólogo, temos uma idéia muito hegemônica do que venha a ser a sala de aula: “a mesa do professor *versus* o coletivo dos alunos” (Brandão, 1986, p.105). Com este olhar simplificado das relações em sala de aula, a possibilidade de criarmos estereótipos dos sujeitos que ali se encontram é maior. Um desses estereótipos, na visão do sociólogo, forma-se em relação à *turma de trás*. A “turma de trás” identifica aqueles alunos cujo registro escolar cita expulsões de classe, suspensão, advertências do diretor, segunda época e eventuais reprovações. São os habitantes das últimas carteiras da classe que adoram os momentos da saída e do recreio. Para esses alunos, pior que a “entrada no colégio” é a entrada na “sala de aula”.

Aqueles que a vocação do prazer costumava ser maior do que o desejo do estudo, reuniam-se pelas últimas carteiras, às vezes individuais, outras vezes duplas. Ficavam então as “primeiras” para os alunos “sérios” e estudiosos, a quem a proximidade sagrada do professor e do quadro negro era absolutamente indispensável. (...) Enquanto os das filas da frente abriam livros e cadernos, os de trás começavam a praticar as artimanhas do prazer: bagunça, conversa, jogos, transgressões intelectuais (levantar a mão e fazer uma pergunta imbecil ao professor). (Brandão, 1986, 114, 115).

A caracterização que Brandão (1986) faz dos estereótipos da “turma de trás” é bastante evidente nas aulas de *Malhação*. Os alunos que mais brincam na sala são os que sentam nas últimas carteiras. São eles que mais conversam durante as aulas, e, freqüentemente, caem na reprovação escolar. Para Brandão (1986), este olhar simples das relações em sala de aula merece críticas. Na perspectiva do autor, a sala de aula deve ser pensada como um espaço múltiplo que sempre comportou outras relações e oposições importantes, porém esquecidas por não serem tão visíveis do ponto de vista pedagógico.

e) imagens do professor

As imagens dos alunos identificadas anteriormente situam-se, nas suas relações em sala de aula, ao lado de três imagens (ou estereótipos) de professores: o professor significativo, o professor conteudista e o professor autoritário. *O professor significativo* é aquele que domina o conteúdo, trabalha de forma mais criativa, estabelece uma relação de camaradagem com os alunos, tornando-se para eles um sujeito de referência nas suas vidas. Esta é a imagem criada em torno do personagem Afrânio (professor de biologia). Destacado como o professor que melhor dinamiza as aulas, ele ama a disciplina que leciona, é afetivo no

relacionar-se com os alunos e transmite valores que incidem na história dos jovens personagens, além de ser o professor que os jovens personagens demonstram gostar mais. Tais características do *professor significativo* Afrânio se notam em vários momentos da narrativa. No final da temporada de 2005, o último dia de aula foi comemorado justamente na aula de biologia: os alunos jogando papel para o alto e se abraçando. No meio deles está o professor de Biologia que, emocionado, também vai abraçando os alunos. Foi o único professor presente na festa de despedida dos alunos.

Outra cena que elabora esta imagem se passa na lanchonete *Gigabyte*: o professor está sentado à mesa, tomando sucos; o diretor se aproxima e começa a conversar com ele. Na conversa entre os dois (diretor e professor), notamos que a idéia do professor significativo está ligada a um maior conhecimento que esse teria dos seus alunos. O professor tem uma relação de proximidade, uma ligação, um canal com os alunos. E principalmente, o professor se aproxima do cotidiano dos alunos através da linguagem; ele fala a língua dos jovens alunos.

Afrânio: Laranja com cenoura, pra enfeitar aquela loira. Berinjela com laranja pra morena entrar na canja. Açaí com caqui, pra ruiva comer aqui.

Diretor: Professor Afrânio! Pelo visto o senhor está animado para o início das aulas, amanhã.

Afrânio: Animado, engajado e preparado.

Diretor: Você é mesmo uma figura e tanto! Por isso, os alunos te adoram.

Afrânio: Me adoram! Claro que me adoram. Falando nisto, eu acho que eu tenho uma teoria: eu acho que eu tenho o canal com eles, eu falo a mesma língua, eu entendo a alma⁴⁸.

A chegada do professor de biologia em sala é sempre revestida de humor e brincadeira com os alunos. Observemos uma dessas chegadas, no diálogo abaixo: “Gente, eu tenho uma novidade: chega mais, galera; chega mais; vem, vem, eu tenho uma novidade. E a novidade é que minha mama mandou um tênis novo para mim” (coloca o pé sobre a mesa e mostra o tênis aos alunos). Os alunos riem e aplaudem o professor Afrânio. Outra cena que evidencia este vínculo direto, descontraído e afetivo com os alunos se destaca na seguinte fala:

Manuela: Que aula que é essa aqui?

Afrânio (professor de biologia): O quê? Eu ouvi alguém dizer “que aula é essa aqui”? Existe alguma dúvida?! É ou não é a aula mais divertida do *Múltipla Escolha*, é ou não é, galera?

Alunos: É,É!

Professor: *I love you*, galera. Vamos começar...⁴⁹

É válido evidenciar que as marcas do professor Afrânio como brincalhão, descontraído, divertido, criativo acabam criando o estereótipo: do professor “gente boa”. Aquelas características significativas do professor que conduz a valores, que domina o conteúdo, que participa ativamente do cotidiano do aluno vão se desfazendo. Cria-se quase

⁴⁸ Cena veiculada no capítulo do dia 26/01/2006.

⁴⁹ Cena veiculada no capítulo do dia 03/04/2006.

um modelo do professor “humorista”: criatividade é a capacidade desse tipo de professor descontrair os alunos, quase que vulgarizando ou perdendo o sentido do lúdico no contexto da sala de aula. O lúdico perde o seu caráter pedagógico, ou seja, tornar as atividades escolares instigantes e prazerosas, fazendo da aprendizagem uma prática coletiva, mesmo que o conjunto de imagens revele a presença do professor no meio dos alunos, preocupado com as aulas e com a formação de valores. A idéia de significativo acaba se transformando em humor no seu sentido mais puro, ou seja, ao carregar demasiadamente a figura de “gente boa” (brincalhão), o professor Afrânio pode deixar de ser um professor pedagogicamente significativo.

Já o *professor conteudista* é aquele que cumpre a função de transmitir o conteúdo da sua matéria específica: sua função começa e termina com o cumprimento dessa atividade. Este professor não está envolvido em situações mais descontraídas; não demonstra vínculos afetivos na relação com os alunos. Sua presença se limita ao ambiente da sala de aula, sem grandes repercussões fora dela: ele não comparece a nenhuma outra atividade com os alunos. A professora de inglês se encaixa nesse estereótipo. Toda a sua relação com os alunos é significada pelo conteúdo. Tanto que suas aulas são sempre baseadas na repetição de frases pelos alunos, ou por atividades da apostila. A professora não promove nenhum diálogo com os alunos: o seu valor limita-se ao domínio manifesto do conteúdo ministrado. É um docente funcional, mas não significativo para a vida dos jovens alunos.

Outro tipo – o *professor autoritário* – é aquele que mantém uma relação de distância com os alunos e demonstra dificuldade em dialogar com eles. Quase sempre de mau humor, inicia as aulas sem saudar os alunos. Suas falas insistem na disciplina (tipo militar), no bom comportamento e no exemplo a seguir sem, contudo, interagir eficazmente com os alunos.

Podemos observar este modelo na aula do professor Peixotão. Os alunos o aguardam na quadra do colégio: ele chega, já brigando com eles; diz que estão sempre “curtindo a moleza” e fala: “Vamos, gente! Todo santo dia essa moleza! Vamos, vamos”. A aluna Amanda reclama com o professor, dizendo que ele poderia pelo menos dar um “bom dia” para a turma: “Aí professor: você poderia dar bom dia, pelo menos, né!?⁵⁰” A resposta do professor é curta: “O meu *bom dia* vai ser agora: eu vou começar a fazer a chamada e quem tiver atrasado vai ganhar falta. Respondam em voz alta!”.

Os alunos demonstram não apreciar o professor Peixotão. Inclusive recorrem à chantagem: ao encontrar um caderno de poesia que pertence ao professor, passam a chantagiá-

⁵⁰ Cena veiculada no capítulo do dia 07/04/2006.

lo quando descobrem que ele tem vergonha de revelar seus poemas dedicados ao amor, à vaidade e ao romance. A chantagem baseia-se na vergonha prevista: no caso do professor Peixotão, os poemas melodramáticos não combinam muito com seu tipo exigente, quase militar. Então, os alunos enviam bilhetes ao professor dizendo que “se ele não pegar leve nas aulas” eles espalharão cópias de suas poesias por todo o colégio. Contudo, o professor não se rende à ameaça e decide ser ainda mais rigoroso com a disciplina e com as aulas. Esta cena reforça a não dinamicidade, a não referencialidade da relação professor e aluno. As próprias atitudes do professor não ajudam a construir uma relação de maior maturidade dele com os alunos. Este professor deixa assim de ser referência significativa na “vida” dos alunos personagens, tornando-se um adulto quase indiferente para os jovens alunos.

Professor: Eu acabo de receber um bilhete de algum aluno, por sinal muito mal escrito, querendo me chantagiar.

Manuela (aluna): Nossa, mas que absurdo professor. Deixa eu ver.

Professor: Hei, hei, hei! Ninguém vai ver nada. Eu não quero saber, por enquanto; eu não quero saber quem teve a coragem de pedir para eu pegar mais leve nas aulas. Eu só quero que o culpado saiba de uma coisa.

Manuela: Espera aí, você não está achando que fomos nós?

Professor: Por enquanto eu não tô achando nada. Eu só quero deixar um recado para esse engraçadinho. Ninguém, jamais, em tempo algum, conseguiu amedrontar o professor Peixotão. E não vai ser hoje. Agora, que isso vai acontecer e a partir de agora eu vou pegar muito mais pesado.

Manuela: Não, professor, a gente vai ficar pagando por uma coisa que não tem nada a ver com a gente.

Professor: Segundo ano, vinte voltas na quadra: acelerando vai!

Mulambo: Ô professor, a Manuela está certa: alguém aprontou com você, todo mundo tem que pagar? (Os alunos reclamam)

Professor: Vinte voltas. Vamos⁵¹.

Em síntese, podemos dizer que no espaço da sala de aula do colégio *Múltipla Escolha*, o ensinar e aprender está muito direcionado para a questão cognitiva. Destaca-se uma relação mais transmissiva do conhecimento – o professor ensina e o aluno aprende. Este primeiro olhar vai se complexificando na medida em que as câmaras vão fazendo interagir a imagem do professor e as imagens dos alunos. Neste momento, percebemos pequenos ruídos onde o som e as imagens apresentam alunos em intensas conversas; conversas estas que se fazem paralelas aos ditos dos professores. Estes pequenos ruídos revelam como o cotidiano do aluno habita o cotidiano da sala de aula. O desenho das relações em sala de aula, no programa *Malhação*, revela que estes ruídos pouco se tocam. A sala de aula revela também relações frágeis entre o conteúdo ensinado e o interesse dos personagens jovens (alunos), tanto que as conversas paralelas dos alunos estão quase sempre perpassando as falas dos professores, mas não mudam o “correr” das aulas. As relações são inscritas por imagens de professores e alunos que fragilizam as interações. Porém, mesmo que a base das aulas do colégio *Múltipla Escolha*

⁵¹ Cenas veiculadas no capítulo no dia 07/04/2006.

se faça pela questão cognitiva, a junção da linguagem audiovisual (som, imagem), os textos e histórias criadas, a superposição de cenas e enquadramentos vai delineando a sala de aula como um espaço complexo.

3.3.3. Escola, intervenção e o caso dengue

A história da dengue narrada no colégio *Múltipla Escolha* se insere no campo discursivo da área de saúde pública. A dengue é uma doença infecciosa transmitida por duas espécies de mosquitos: *Aedes aegyptii* (ou *Aedes albopictus*) e *Culex*. Esses transmissores se proliferam dentro ou nas proximidades de habitações, em qualquer acúmulo de água relativamente limpa, como caixas d'água, piscinas, latas, pneus, vasos e outros. O único modo de evitar a ocorrência de epidemias é através do controle dos transmissores. No ano de 2006, até o momento desta pesquisa, foram identificados 4.562 casos da doença, com 61 notificações de morte. O Ministério da Saúde intensificou sua assistência aos municípios com maior risco de surtos, tentando reduzir sua incidência. Instituições, população e mídia debatem o problema, com campanhas, visitas dos agentes de saúde às casas e às repartições públicas e privadas, debates nas escolas, peças publicitárias veiculadas pela televisão e matérias jornalísticas.

Malhação participa desse debate ao trazer para suas histórias a tematização da dengue: os episódios incentivam a participação dos jovens e propõem este debate no âmbito da escola. O programa dialoga com as duas principais discussões que evocam as falas em torno da doença: a compreensão/educação sobre a transmissão da doença e a importância da vigilância/participação das pessoas no combate aos focos do mosquito.

Na abordagem dessa questão, observamos que o tratamento do programa tece a seguinte estrutura: o problema da dengue e a escola; a participação dos alunos; a rádio como meio de informação e combate à doença; a ação dos jovens na comunidade local (mutirão).

a) O problema da dengue

A dengue é a primeira temática trabalhada no colégio *Múltipla Escolha* na temporada de 2006. O diretor Adriano, preocupado com o surto da doença no bairro onde se localiza o colégio, conversa com os professores sobre a necessidade de alertar os alunos para o problema. Em reunião com os professores, no primeiro dia de aula, o diretor faz a

apresentação de todos e, em seguida, expõe o problema da dengue. O surto da doença nas proximidades da escola quase o levou a suspender as aulas:

Adriano (diretor): Bem, eu acho que nós todos já fomos devidamente apresentados, não é mesmo!? Então, podemos passar para um outro tema: a dengue. Professores, o nosso bairro é um dos mais atingidos! Eu cheguei a cogitar suspender o início das aulas. Bem, eu quero fazer uma campanha aqui no *Múltipla Escolha*.⁵²

O modo como *Malhação* trata o problema da dengue e seus ecos na escola merecem uma análise. O programa não aborda o fato a partir de debate prévio entre docentes e discentes. Nem mesmo os professores, hipoteticamente habituados a discursos preventivos, têm participação fundamental. Por ocasião da imediata comunicação do problema, o protagonismo vai do diretor (emissão de proposta básica) aos jovens alunos (incremento criativo da proposta). Assim, a notícia do surto e sugestão de combate à dengue não emerge como ação coletiva dos sujeitos da escola, mas se dá a partir de uma preocupação que o diretor socializa; de modo semelhante, a participação dos professores se dá por convocação do diretor e não por uma mobilização de sua própria iniciativa. A propósito, a participação dos professores não recorre sequer à oralidade, limitando-se a expressões faciais e ações gestuais: rosto de espanto quando o diretor comunica que a região do colégio é a mais infestada, gesto de aprovação quando o diretor propõe a campanha e outros. Após esta comunicação, o envolvimento dos professores praticamente desaparece, dando lugar à *fala e ação* dos jovens alunos. Aliás, o próprio diretor sai de cena, depois de visitar as classes, convidar os alunos à mobilização e comprar materiais para a montagem da rádio escolar. O que se destaca, a partir daí, é a atuação dos alunos: eles acolhem a comunicação do diretor, discutem alternativas, refletem sobre a questão, propõem a rádio escolar e partem para o mutirão nas ruas. Para além do tratamento/e informação sobre a dengue, o que se revela é a participação dos jovens personagens no caso: debates, propostas e atividades práticas foram realizados pelos alunos.

b) Participação dos alunos

Terminada a reunião com professores, começa a conscientização e mobilização junto aos alunos. O diretor (Adriano) vai às salas de aula e incentiva a participação de todos na campanha:

Diretor Adriano: Com licença, professora Beth. Eu posso falar com a sua turma um instante?

Beth: Claro, diretor; fique à vontade.

⁵² Cena veiculada no capítulo do dia 27/01/2006.

Adriano: Bom dia! Bom dia, 3º ano! Eu sou o Adriano, novo diretor do *Múltipla Escolha* e serei o professor de física. Além de me apresentar, eu vim aqui para falar, alertar, sobre o surto de dengue na cidade.

Siri: Professor, eu li nos jornais que esse é um dos bairros mais infestados aqui.

Adriano: Exatamente! Por isso que eu quero fazer uma campanha aqui no colégio. Qualquer idéia que vocês tenham de como deter a proliferação do mosquito da dengue, por favor, falem comigo⁵³.

A partir desse momento, os alunos passam a ser os atores principais da discussão e viabilização dos procedimentos, caracterizando-se desde já como promotores da campanha. Se a participação dos professores se restringiu à conversa com o diretor no primeiro dia de aula, a participação do diretor, por sua vez, se limitou à mobilização dos alunos: no que toca o combate à dengue, não se observam diálogos posteriores entre estes personagens.

Sobre essa abordagem, fazemos duas observações. 1) *Não se aprofunda a questão da dengue como proposta pedagógica da escola. Malhação* não contempla, nesse sentido, uma discussão mais elaborada sobre a dengue no âmbito da saúde pública, não detalha procedimentos nas instâncias de gestão escolar, nem amplia o debate com os sujeitos da escola, o que requereria um diálogo mais articulado entre diretor, professores e jovens alunos. 2) A abordagem é outra: *o problema da dengue vai estruturando e sugerindo uma visão sobre a participação do jovem em questões de cunho social*. O programa apresenta os jovens alunos como sensíveis a certos problemas sociais – no caso, o surto de dengue – capazes de reflexão e mobilização. Contudo, as diferenças de época são perceptíveis: não se trata da juventude à maneira dos anos sessenta ou setenta, cujo marco referencial era a militância de médio e longo prazo, centrada em processos político-sociais estruturais mais amplos. Em *Malhação*, este marco deu lugar à mobilização local, com engajamento de curto prazo, centrado em processos tópicos e de rápida eficácia. Os episódios apontam que os jovens mudam seus marcos referenciais, mas nem por isso podem ser caracterizados como apáticos e descomprometidos no seu todo. De modo empírico, mas criativo, os alunos partem à ação:

Cauã: Eu acho que a gente poderia ir de casa em casa, alertando as pessoas e também procurando os focos. Claro, se identificando como aluno do colégio.

Adriano: Olha! Gostei da idéia: qual é o seu nome?

Cauã: Cauã.

Adriano: Se você conseguir organizar esse mutirão, pode contar comigo.

Cauã: Pode contar comigo também professor.⁵⁴

Nesta cena, o aluno Cauã sugere a realização de um mutirão, seja para conscientizar as pessoas, seja para localizar os focos do mosquito. Assim, se reforça a visão dos jovens alunos como mobilizadores da campanha proposta pelo diretor. A partir desse

⁵³ Cena veiculada no capítulo do dia 30/01/2006.

⁵⁴ Cena veiculada no capítulo do dia 30/01/2006.

momento, os alunos passam a discutir o tema. Nas conversas entre os personagens jovens destacam-se várias questões: o perigo da doença; a necessidade de conscientização e participação de todos; os cuidados que se devem ter em casa:

Marcão: Pô, sinistro mesmo essa parada de dengue.

João: Nem me fale, Marcão. Lá no *trailer* onde eu moro tá cheio de lixo ao redor, pneus, garrafas que vão acumulando água e daí o mosquito só fica voando por lá.

Marcão: Nossa! Pegar dengue agora no início das aulas seria muito ruim.

João: É... O caso é sério. A dengue mata! O mosquito não tem preconceito, não: pega branquinho, pretinho, rico, pobre⁵⁵.

O diálogo acima tem um cunho informativo e de alerta. Enquanto informação, os jovens comentam sobre a causa da proliferação da doença: o lixo e materiais que acumulam água, principais focos da doença (quintais das casas, lotes abandonados). Já como alerta, a discussão aponta para os riscos da doença, inclusive a morte. A dengue é enfatizada como problema de saúde pública, portanto de todos. Por esse motivo, a participação das pessoas na sua eliminação é algo central nos diálogos dos personagens. O recurso utilizado para isso, é inserir os jovens em dois campos de ação: o mutirão e a produção de informação (projeto da rádio escolar).

c) A rádio: meio de informação e combate à dengue

Uma das propostas dos alunos para a execução da campanha contra dengue foi criar no colégio uma rádio, pela qual pudessem ser informados e convocados à campanha. As alunas Manuela e Mariana, idealizadoras do projeto, apontavam a importância que a rádio teria dentro da campanha: os alunos poderiam obter informações de um jeito criativo e agradável. Era o modo de fazer com que a campanha fosse atraente para os estudantes. Mais uma vez, a mídia tem um papel de informação e aparece como fonte de mobilização criativa:

Manuela: É muito ruim, sinistro mesmo essa parada de dengue. Fiquei até a fim de participar dessa campanha.

Marina: Mas, participar como?

Manuela: Ah, não sei... Pô, a gente podia dar um toque na galera, para cada um tomar conta de casa.

Marina: É... Já é um começo cada um se conscientizar do seu papel e fazer sua parte.

Manuela: É, mas tem que ser de uma maneira divertida, senão vai ficar chato. Imagina só, uma rádio só pros alunos! Além de colocar curtição, divulgar a campanha, a gente poderia colocar música, dar informação.

Marina: Arrasou Manuela! Os alunos iriam se amarrar!

Manuela: Então amanhã, vamos falar com o diretor.

(no outro dia, com o diretor:)

Manuela: Eu sou Manu e essa é minha amiga Marina: nós somos alunas do segundo ano.

Adriano: Ah, prazer. Vocês estão bem? Sentem-se. Em que eu posso ajudar?

⁵⁵ Cena veiculada no capítulo do dia 07/02/ 2006.

Manuela: Na verdade, somos nós que queremos ajudar. É que a gente ficou muito a fim de ajudar na campanha contra a dengue. A gente andou pensando e chegamos à conclusão de que o que falta na galera é informação. Aí eu fiquei pensando num jeito de passar informação, só que de um jeito legal que a galera curtisse também.

Adriano: Fale, por favor. Estou curioso pra saber que idéia é essa.

Manuela: Eu acho que seria incrível se a gente criasse uma rádio no *Múltipla Escolha*. No meio da programação, a gente pode dar um monte de notícias importantes.⁵⁶

Esse diálogo propõe dois tipos de participação. A primeira, através da atitude individual: cada um deve fazer a sua parte. A segunda, a produção de informação sobre o caso através da rádio. Essa relação dos jovens com os dispositivos midiáticos (celular, rádio, internet, televisão) está presente nas interações dos jovens no espaço do *Múltipla Escolha*.

d) O mutirão: ação dos jovens na comunidade local

A partir das várias discussões entabuladas no ambiente escolar, os alunos começam os preparativos para a realização do mutirão. O diálogo passa a ser feito com a comunidade local. A idéia da ação mais imediata, do referencial comunitário para a prática social do jovem é uma perspectiva bem marcada no programa. Nesse caso específico, os alunos vão buscar, num primeiro momento, a participação de outros jovens no mutirão. Um dos convidados é o personagem Kiko, ex-aluno do colégio.

João: É o seguinte: o Cauã tá organizando um mutirão para acabar com os mosquitos aqui da área.

Cauã: Tá perigando a dengue virá uma epidemia aqui na área, se a gente não se organizar.

João: A mosquitada pega rapaz, cumpade.

Kiko: Eu tô dentro! Só vou pegar a minha carteira.⁵⁷

Em seguida, o diálogo é com os vizinhos do colégio. Contudo, não se individua um personagem da comunidade: os interlocutores são imaginários, representados nas falas dos jovens. O objetivo, aqui, é destacar a precaução que se deve ter com os focos do mosquito, um risco real, pois podem estar próximos, como na casa de algum vizinho. A vigilância de todos é imprescindível. A partir daqui se aciona o diálogo com a comunidade:

Marcão: Aí! Fiquei feliz com a nossa disposição, mas eu tô cansadão.

Kiko: Claro! A gente andou o dia inteiro.

João: Pô! Mas valeu, bicho. Deu para alertar muita gente! Olha, galera: a casa abandonada que a vizinha estava falando parece ser essa aqui. Olha a piscina lá!

João: É isso mesmo, meu irmão. Agora, “piscina” é bondade sua. A galera falou que ali tem tanta água que já deve ter virado fábrica de mosquito.

Siri: Pô, eu tenho certeza que o maior foco da dengue tá aqui.

Cauã: Gente! Só tem um problema: está fechada.

Marcão: Então, a gente não vai poder entrar.

Kiko: Não vai adiantar nada conscientizar a vizinhança inteira e deixar essa piscina aí, largada.

⁵⁶ Cena veiculada no capítulo do dia 07/02/2006.

⁵⁷ Cena veiculada no capítulo do dia 08/02/2006.

Cauã: Vamos pular!⁵⁸

Cauã: Bem, eu odeio ser estraga prazer, mas vamos acabar com a festa deles. Vamos começar o trabalho.

Marcão: De preferência, antes que alguém chegue.

Kiko: Temos que começar esvaziando a piscina.

João: É, irmão. Vamos arrumar um balde aí, o que tiver, e mãos à obra.

Siri: Ai, galera: ficou show!

Kiko: É. Acabamos com o esporte da mosquitada. Missão cumprida, galera.⁵⁹

Nessas falas observamos a presença imaginária da comunidade na voz dos jovens:

“A casa abandonada que a vizinha estava falando parece ser essa aqui”. Além da participação dos jovens no processo de conscientização da comunidade, a cena os mostra em plena ação, realizando algo concreto: a eliminação de possíveis focos do mosquito.

Outro ponto a observar, no diálogo, é a idéia da “invasão” da casa abandonada. Os portões estão fechados e os jovens resolvem pular. Sabe-se que esse é um dos problemas, hoje, no combate à dengue no Brasil: a dificuldade dos agentes de saúde com os focos do mosquito em propriedades fechadas. Para resolver a situação, os agentes de saúde pública junto aos órgãos competentes notificam-se os proprietários ou aciona-se o poder judiciário para emitir liminar que autorize os agentes entrarem na propriedade, aparentemente ou de fato abandonada. No caso da ação juvenil, eles decidem pular os muros. A intenção é positiva: limpar a piscina. Mas o procedimento indica um ato, pelo menos, inconseqüente. Em alguns casos, este elemento remete à idéia do jovem aprendiz, que vive entre acertos e desacertos; motivado, mas, por vezes, imaturo. Exemplo disso é a cena em que o dono da casa abandonada vai até a escola, para reclamar ao diretor a invasão dos alunos na sua propriedade. O diretor manda chamar um dos alunos, para esclarecer a situação. O aluno explica que eles tinham invadido a casa porque a piscina era um dos maiores criadouros do mosquito. Irritado, o diretor pergunta ao aluno se ele conhece as conseqüências daquele ato.

Adriano (diretor): E aí Cauã: você invadiu a propriedade do doutor Otto?

Cauã: Invadi, senhor diretor.

Adriano: Isso é um absurdo! Você sabe as conseqüências disso?

Cauã: Sei sim, mas na verdade eu estava querendo ajudar.

Adriano: Não começa com ironia, senão as coisas vão só piorar para o seu lado.

Cauã: Sério! É que eu e meus camaradas estamos fazendo uma campanha contra o mosquito da dengue. Agora você vai dar licença, senhor Otto: não é verdade que a sua casa estava abandonada? Então eu e meus camaradas resolvemos pular o muro e dar uma faxina.

Adriano: Você me desculpe, doutor Otto... Tenho certeza que o Cauã e os amigos dele vão ser punidos por essa atitude⁶⁰.

Mas o proprietário acaba relevando o caso, dizendo ao diretor que, apesar dos alunos terem errado, foram movidos de boas intenções. O diretor, porém, não concorda e diz que mesmo com boas intenções os alunos não podem invadir propriedades particulares. O

⁵⁸ Cena veiculada no capítulo do dia 08/02/2006.

⁵⁹ Cena veiculada no capítulo do dia 08/02/2006.

⁶⁰ Cena veiculada no capítulo do dia 09/02/2006.

proprietário da casa pede ao diretor para ser menos rigoroso com os alunos, recordando que eles mesmos (diretor e proprietário) também foram jovens e que, com certeza, já aprontaram muito. O aluno agradece ao dono da casa e pede desculpas. Aqui a relação adulto/jovem aparece num foco educativo, mas de forma simplificada – o adulto é alguém que corrige os “erros” juvenis. Nesse sentido, alguns discursos em *Malhação* se deixam atravessar por certos adjetivos estereotipados dos jovens, como o manifestado no diálogo abaixo: jovem inconseqüente/imaturo.

Otto: Você me dá um instantinho, professor: eu acho que esses alunos não merecem punição alguma.

Adriano: Doutor Otto desculpe, mas eu não estou entendendo: eles invadiram a sua casa.

Otto: Mas foi o que eu disse ao senhor: eu passo a maior parte do ano na Alemanha... A casa fica realmente abandonada. Realmente, vira foco para o mosquito da dengue, vira abrigo para mendigo e sabe mais sei lá o quê.

Adriano: Doutor Otto, você me desculpa, mas eu não concordo. Mesmo que você não queira, eu vou passar advertência para os rapazes envolvidos nesse incidente. Não interessa os motivos. Eu não posso ter os meus alunos invadindo casas por aí.

Cauã: É verdade. Tá certo. A gente mandou muito mal mesmo.

Adriano: Muito mal mesmo.

Otto: Professor, professor... Nós já fomos jovens. Eu mesmo já aprontei das minhas. Eles agiram de uma maneira errada. Têm que pagar por isso. Mas, por favor, não seja tão severo com os meninos. Afinal de contas, mesmo agindo de uma maneira errada eles me fizeram um grande favor.⁶¹

A princípio a discussão da dengue se apresentou de forma fragmentada e simples no espaço do colégio *Múltipla Escolha*. Por outro lado, o caso da dengue revelou um olhar específico sobre os jovens, apresentados como capazes de reflexão, adesão e mobilização. Apesar, do personagem jovem se inserir na busca de soluções individualmente sem contar com a participação efetiva dos adultos (docente). Ainda assim são significativos os avanços na forma de representar os jovens (sujeitos sensíveis, solidários). A estrutura narrativa do caso dengue nos leva às seguintes pontuações: a escola aparece como espaço propício para a sensibilização e mobilização dos jovens diante do problema da dengue. Amplia-se, neste caso, a caracterização do jovem como sujeito proativo e não apenas receptivo: sensível aos problemas e capaz de certo grau de envolvimento na busca de soluções.

3.4. Diferenças e inclusão

A questão da inclusão é tratada em um caso específico no colégio *Múltipla Escolha*. A narrativa nos leva à história de Vitória, uma professora paraplégica. A discussão está diretamente ligada ao debate da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade contemporânea. O caso enfatiza, sobretudo, as dificuldades do processo de inclusão das

⁶¹ Cena veiculada no capítulo do dia 09/02/2006.

pessoas com deficiência física na escola. Antes de tratar especificamente desta história, faz-se necessário algumas pontuações sobre o discurso das diferenças.

Pelo censo demográfico do IBGE do ano 2000, as pessoas com deficiência no Brasil ultrapassam os 27 milhões, chegando a 14,5% da população ⁶². Esta realidade social tem sido tratada e mostrada pela mobilização dos próprios portadores de deficiência, com apoio de seus familiares e outros movimentos. Recentemente, também os meios de comunicação, a regulamentação de leis e as políticas públicas têm abordado a questão. Neste contexto, o grande desafio é a inclusão das pessoas com deficiência, nas suas variadas formas: inclusão familiar, escolar, cultural e no mercado de trabalho.

No universo discursivo e mobilizador dos portadores de deficiência, a nomenclatura tem provocado muitos debates. A lista de nomes usados ao longo da história para se referir à questão da deficiência humana é grande. Como chamá-los? Pessoas com deficiência, portadores de deficiência ou simplesmente deficientes? Muitas vezes, as expressões denotavam preconceito, desprezo e até exclusão dessas pessoas. A história registra abordagens que associam a deficiência com a anormalidade, castigos dos deuses, enfermidades, mau agouro e outros.

Segundo Rodrigues (2005), na Antiguidade, como agora, as representações da deficiência constroem imagens e estereótipos que influenciam nosso modo de olhar. Nas sociedades grega e romana, diz a autora, os deficientes eram eliminados: sua morte era parte do comportamento lícito. Na sociedade medieval, as crendices, bruxarias e misticismos caracterizavam os deficientes – olhar que sofreu paulatina transformação com os estudos objetivos focados na *cura*. Mas, enquanto considerados “doentes”, os indivíduos com deficiência eram isolados da convivência, ocultados em asilos, hospitais ou no interno obscuro da casa, já que o perigo de contágio punha em risco a população – como se pensava. Na Europa do século XVIII, a “internação” dos deficientes marca um período de segregação e categorização dos indivíduos: alienados, indigentes, vagabundos e mendigos, prisioneiros; “pessoas ordinárias; mulheres caducas; velhas senis ou enfermas; velhas infantis; pessoas epiléticas; inocentes malformados e disformes; moças incorrigíveis” (Foucault *apud* Rodrigues, 2005). Ao longo do século XIX, enquanto ainda perdura a hegemonia médica, emerge aos poucos a questão da educação (Rodrigues, 2005).

⁶² Dados disponíveis em: www.ibge.org.br. Acesso em: 03/02/2007.

Hoje, diversas organizações das pessoas com deficiência⁶³ preferem a denominação “pessoa com deficiência”, podendo-se explicitar qual deficiência: “pessoa com deficiência visual”, ou mental, motora, auditiva, etc. A expressão “pessoa com deficiência” valoriza o sujeito. Evita-se sua redução à deficiência, é certo. Mas, ao mesmo tempo, não se pode fechar os olhos à sua condição: trata-se de um sujeito com suas especificidades e necessidades⁶⁴.

Segundo Pereira (2005), a primeira *Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações não-governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias* (Caracas, 2002) enfatizou a importância da coesão, participação e envolvimento de todos, para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência e suas famílias no que se refere à saúde, educação, moradia e locomoção. Os representantes da Conferência declararam 2004 o ano das pessoas com deficiência e suas famílias. Almejavam, assim, a vigência efetiva das normas sobre a equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiências e o cumprimento dos acordos estabelecidos na Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as mesmas (*Convenção da Guatemala* 2001).

Seguindo esses mesmos pressupostos, 2005 foi um ano significativo para o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência. Entre tantas iniciativas, destacamos uma, (em termos nacionais): a Campanha da Fraternidade, promovida pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil), com o tema *Fraternidade e Pessoas com Deficiência*, e o lema “Levanta-te, vem para o meio”. Os técnicos, os peritos e os assessores que organizaram a Campanha, sediada em Brasília, fizeram ampla diagnose da situação e propuseram ações, em vários níveis: superação de preconceitos, educação, legislação, comportamentos das igrejas e outras instituições da sociedade. O objetivo foi dar atenção às pessoas com deficiência: tomar consciência de sua existência, das condições em que vivem e de suas necessidades, fomentando sua inclusão, como indica o lema acima. Além disso, pessoas com deficiência participaram da própria Campanha, denunciando preconceitos e discriminações que elas mesmas vivenciam. A proposta ativou iniciativas que fizessem avançar políticas

⁶³ *Fraternidade Cristã das Pessoas com Deficiência* (FCD), *Organização Nacional de Entidades de Deficiência Física* (Onedef), *Federação Brasileira de Entidades de Cegos* (Febec), *Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos* (Feneis), *Movimento de Reintegração dos Hansenianos* (Morham), *Associação de Paralisia Cerebral do Brasil* (APCB). Em nível municipal, podemos citar o *Centro de Reabilitação*, a APAE e outras.

⁶⁴“Calcula-se que no mundo inteiro haja mais de 500 milhões de pessoas com alguma deficiência. Segundo a Organização Mundial da Saúde, nos países em via de desenvolvimento, cerca de 50% dessas pessoas são afetadas por algum tipo de deficiência mental. Na América Latina, segundo dados do Banco Mundial, cerca de 10% das pessoas são afetadas por alguma deficiência”. Informações disponíveis em: www.Cnbb.org.br. Acesso em: 09/03/2006

públicas voltadas para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da convivência social⁶⁵.

O programa *Malhação* inscreve essa discussão ao construir, na temporada de 2006, a história de Vitória: professora de literatura que ficou paraplégica após sofrer acidente de automóvel. A história nos remete a três pontos fundamentais da discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiências: a adaptação do espaço físico; a invisibilidade e a capacidade dos deficientes; e os preconceitos e a solidariedade para com a pessoa com deficiência.

a) O espaço físico: as dificuldades por vias públicas

A movimentação/locomoção nos espaços públicos é um dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência. O que, a princípio, parece ser uma atividade simples, como usar o telefone público, atravessar uma rua ou andar pela calçada, para as pessoas com deficiência é um grande transtorno; às vezes, até mesmo uma impossibilidade diante dos obstáculos. Na maioria das cidades, o espaço não está adaptado para essas necessidades específicas: faltam rampas para o movimento das cadeiras de rodas, as ruas não são planejadas, os transportes não estão adaptados, alguns órgãos públicos não legitimam o direito de atendimento preferencial às pessoas com deficiência, além de outros fatores.

Em *Malhação* essa discussão foi levada para dentro do colégio *Múltipla Escolha*. No primeiro dia de aula, a professora Vitória chega à escola com sua irmã Marina. A professora se demonstra satisfeita: a escola instalou rampas que facilitaram sua locomoção em quase todo o espaço; apenas um lugar precisava ainda desta adaptação, mas ela recebeu ajuda de um dos alunos para vencer aquele primeiro obstáculo. Esse momento já destaca o quanto situações que, aos nossos olhos, parecem simples, tornam-se fundamentais para a pessoa com deficiência. Por exemplo: a questão aqui tratada é a da locomoção. Neste caso, adaptação dos espaços públicos para tais pessoas não é simplesmente uma questão de direito, mas também de segurança, autonomia e sobrevivência. No caso da professora Vitória, um só lugar que não tinha sido adaptado foi um transtorno para ela.

Professora Vitória: Que bom: rampa! Eu tava achando que ia ter que enfrentar uma escadaria, ser amiga do porteiro.

Marina: Pra você não seria nem um pouco difícil, né!? Conversa com as pessoas cinco minutos e parece amiga de infância.

Vitória: Graças a Deus! Amigo é a melhor coisa da vida. Ai, Marina, eu tô tão nervosa para a reunião dos professores, com o diretor. Ainda ninguém me conhece. Opa! Obstáculo à frente do veículo, dona Marina.

João (aluno): Opa! Opa! Deixa que eu ajudo.

Vitória: Você é muito gentil. Eu sou Vitória, professora de literatura e essa aqui é minha irmã, Marina⁶⁶.

⁶⁵Campanha da Fraternidade disponível em: www.cnbb.org.br. Acesso em: 09/03/2007.

A locomoção seria, portanto, um dos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência: uma simples rampa pode significar independência, superação, auto-estima. Mas quando isso não acontece, essas pessoas acabam enfrentando uma batalha cotidiana para se movimentar. Na maioria dos casos, tais pessoas ficam totalmente dependentes da ajuda dos outros. Na cena de Vitória, ela prevê possíveis soluções: ser amiga do porteiro ou contar com a ajuda dos alunos. Não basta crer que a sensibilidade para com as necessidades dos outros deva ser uma prática cotidiana, como demonstrou o aluno João ao ajudar a professora: é preciso articular mudanças e educar-se para isso, por isso, o cuidado que possamos ter para com as necessidades dessas pessoas, em nossas relações com elas, não substitui as mudanças necessárias para a promoção de sua independência, principalmente, as mudanças no campo das políticas públicas. A partir da questão do espaço físico, a discussão se amplia e atinge outras dimensões, como a questão da invisibilidade e da habilidade/capacidade das pessoas com deficiência.

b) Invisibilidade e capacidades

Um outro problema enfrentado pelas pessoas com deficiência é a questão da falta de atenção a elas, como se a sociedade não as visse. A professora Vitória é freqüentemente “atropelada” pela desatenção dos demais personagens, seja o diretor, alunos ou professores. Um exemplo dessa invisibilidade pode ser notado na sala dos professores: o diretor entra na sala e, sem perceber, tropeça na cadeira de rodas de Vitória e acaba jogando papéis e pastas em cima dela. O diálogo, nessa cena, demarca um ponto importante: como a nossa falta de atenção provoca o problema da invisibilidade das pessoas com deficiência em nossas práticas diárias.

Adriano Diretor: Desculpe, professora Vitória, eu não vi você aí.

Professora: Não tem problema, sentada nesta cadeira eu às vezes me sinto invisível mesmo.

Diretor: É. Não, não, não: desculpe, não foi isso que eu quis dizer.

Professora: Não se preocupe professor, eu já entendi⁶⁷.

Outro ponto tratado é a questão das habilidades ou capacidades que as pessoas com deficiência podem desenvolver. A professora Vitória, apesar de ser paraplégica, pratica basquete: levanta cedo e treina antes de ir ao trabalho. Um dia, ela chegou à escola dizendo que estava animada para as aulas, apesar do treino de basquete daquele dia ter sido exigente. Sua conversa com as colegas de trabalho enfatizou o seguinte ponto: diante do limite da

⁶⁶ Cena veiculada no capítulo do dia 25/01/2006.

⁶⁷ Cena veiculada no capítulo do dia 10/04/2006

deficiência, quais capacidades ou habilidades são possíveis no caso de uma pessoa paraplégica? Uma habilidade destacada é a prática do esporte:

Vitória: Gente, hoje o meu treinador de basquete acabou comigo.

Bárbara (secretária): Você joga Basquete?

Vitória: Por que a surpresa? Têm muitos esportes já adaptados para os portadores de deficiência física.

Bárbara: Não, não; eu estou surpresa é com sua animação para levantar tão cedo para os treinos⁶⁸.

Percebe-se que tanto a invisibilidade quanto a surpresa em torno das habilidades e capacidades das pessoas com deficiência estão muito ligadas ao pouco conhecimento da situação por grande parte das pessoas. Uma das questões dos movimentos das pessoas com deficiência é justamente como fazer com que suas lutas toquem/sejam compreendidas pelas pessoas que não fazem parte dos seus universos de relações mais próximas. Pois o desconhecimento pode dar margem a preconceitos, à falta de sensibilidade e à indiferença. O programa não enfatiza, não elabora discursos maiores sobre a “invisibilidade”, mas os torna públicos na construção da história de Vitória.

c) Atuação valorativa dos jovens

A professora Vitória sugere que Peixotão, professor de educação física, organize um campeonato para deixar suas aulas mais animadas. O Professor procura, então, o diretor Adriano e diz que quer formar dois times de basquete com os alunos, para um torneio. A professora Vitória se oferece para treinar um dos times de basquete, mas Peixotão não aceita, pois achava que ela não seria capaz de ser técnica, por estar numa cadeira de rodas. No caso do professor Peixotão, era de se esperar que alguém formado em educação física fosse conhecedor direto das possíveis habilidades que possam ser desenvolvidas por aqueles que têm alguma limitação, ou que pelo menos as estimulassem. A partir deste momento, a discussão vai tocar questões sobre habilidades, direitos, sensibilidades, solidariedade, a inclusão nos espaços públicos.

Essa idéia da solidariedade, aliada à sensibilidade, ganha volume com a participação dos alunos no caso. Diante da atitude do professor, os alunos resolvem assumir a causa da professora Vitória. O aluno Marcão sugere a Marina que eles façam um abaixo-assinado contra a decisão de Peixotão:

Marina: Nossa, Marcão, a Vitória está arrasada: o professor Peixotão não acredita que ela seja capaz de treinar um dos times de basquete para o torneio.

Marcão: Eu não acho isso certo não, Marina; o professor está sendo preconceituoso, fazendo um pré-julgamento da capacidade da professora, só porque ela anda de cadeira de rodas.

⁶⁸ Cena veiculada no capítulo do dia 12/04/2006.

Marina: É... mas fazer o quê?

Marcão: Convocar a galera para o problema. Vamos fazer um abaixo-assinado pedindo que a professora Vitória treine um dos times.

Marina: Ótima idéia, Marcão!

Marcão: Todos os alunos adoram a professora Vitória. O abaixo-assinado vai ser um sucesso⁶⁹.

Marcão e Marina distribuem panfletos explicando para os alunos que Peixotão fez um pré-julgamento sobre as capacidades de Vitória. Todos os alunos do *Múltipla Escolha* manifestam o desejo de que Vitória seja a técnica do time. Marcão e Marina vão até a sala dos professores e entregam o abaixo-assinado, em nome de todos os alunos. Peixotão se sente constrangido e se vê obrigado a aceitar. Temos novamente destacado o envolvimento dos personagens jovens com questões ligadas a solidariedade, ligadas à preocupação com o outro. Tem sido uma constante no programa o envolvimento dos jovens personagens em histórias que destacam valores e questões mais universalistas (diferenças, amor, solidariedade, ética). A atitude dos jovens muda o posicionamento do professor Peixotão.

Marcão: Licença, professores! Eu e a Mariana viemos aqui, em nome de todos os alunos, entregar esse abaixo-assinado.

Diretor: Mas, contra o que vocês estão fazendo um abaixo-assinado?

Alunos: Não é contra; é a favor. Nós queremos que a professora Vitória treine o nosso time de basquete para o campeonato. Vitória, aceite o nosso pedido.

Vitória: Ai Raquel, eu fiquei tão emocionada com a atitude dos alunos; eu já me sinto uma vencedora. Mas, eu estou nervosa para o campeonato.

Raquel (professora de história): Você merece, Vitória. Vai dar tudo certo⁷⁰.

Vitória começa a treinar o time dos alunos do segundo ano. O campeonato é ocasião de destaque, pois comemora o oitavo aniversário do colégio *Múltipla Escolha*. Encerrado, o time da professora Vitória é o campeão! O professor de Educação física pede desculpas à professora, dizendo que – apesar do time da professora ter sido o campeão – ele também se sentia vitorioso, pelo quanto aprendeu com a situação:

Adriano (diretor): Alô! Som, som, som, brincadeira. Olá, pessoal! Ok! Gente, atenção, pessoal! Hoje eu estou muito feliz; hoje é um dia muito especial. Nós estamos comemorando, neste dia espetacular, oito anos de sucesso do colégio *Múltipla Escolha*. Maravilha, maravilha! Graças a vocês, professores, alunos e pais, esse colégio tem tido um êxito maravilhoso. Eu me sinto muito honrado em dirigir esse colégio. Bom, mas vamos deixar de papo, porque hoje a festa é de vocês. Vamos começar as comemorações, com um jogo empolgante de basquete entre os times do segundo ano, treinado pela professora Vitória, e o time do terceiro ano, treinado pelo professor Peixotão. Ok! Que maravilha! Que o jogo comece.

Professor Peixotão: Parabéns, Vitória! O seu time jogou muito bem.

Vitória: Obrigado, Peixotão.

Peixotão: Espera... eu preciso dizer que, ao contrário do que eu falei antes, você é uma ótima treinadora. Eu lhe devo desculpa: eu fui preconceituoso e injusto com você.

Vitória: Que bom que você percebeu isso.

Peixotão: É, eu aprendi muito com essa história. Apesar de você ter ganhado o campeonato, no fim das contas, eu acabei ganhando também. Mais uma vez meus parabéns: seu time mereceu ganhar⁷¹.

⁶⁹ Cena veiculada no capítulo do dia 12/03/2006.

⁷⁰ Cena veiculada no capítulo do dia 13/03/2006.

⁷¹ Cena veiculada no capítulo do dia 14/03/2006.

Neste diálogo se evidencia a falta de preparação e o pouco conhecimento sobre a realidade das pessoas com deficiência. O despreparo acaba levando à simplificação do olhar sobre tais pessoas e suas necessidades. No caso do professor Peixotão, mesmo sendo professor de educação física, ele desconhecia a possibilidade de Vitória ser treinadora de basquete, na verdade o caso da professora não fazia parte até aquele momento do universo de relações do professor. Se considerarmos as regras oficiais de basquete, torna-se impossível mesmo pensar como uma pessoa na cadeira de rodas seria capaz de praticar ou treinar um time de basquete. O jogo exige velocidade, altura, mobilidade, características descartadas para uma pessoa paraplégica. Porém, o caso reflete justamente a questão da adaptabilidade do oficial para o prático, do normativo para o alternativo, do que é fixado para a nova possibilidade. As regras oficiais devem sofrer uma série de modificações para que possam contemplar as necessidades especiais dessas pessoas. Além disso, a questão da sensibilidade, do olhar atento, é outra mudança que afetará a qualidade de vida dessas pessoas. Inclusive os movimentos de luta pela inclusão das pessoas com deficiência destacam que, para além dos direitos e da regulamentação das leis, é preciso criar uma cultura de solidariedade.

Mas é preciso notar que as histórias de *Malhação* estão inscritas no “politicamente correto”. Não há, portanto, marcas conflituais, divergências de posicionamentos que o debate temático (no caso específico, das diferenças) pede. Inclusive os debates mais polêmicos (homossexualidade, inclusão de pessoas com deficiência) se fazem sempre colocando uma questão central (A professora Vitória deve treinar o time de basquete?) que abre apenas dois pólos de visões: os a favores/ os contras, os sensibilizados/ não sensibilizados, os atuantes/não atuantes. Na verdade, sensibilizar, educar os jovens para temáticas e valores universais parece ser o tom das várias histórias e a principal ênfase do programa.

Mas diante do quadro apresentado acima, percebemos que o caso Vitória marca, na temática jovem e escola, algumas questões fundamentais. Primeiramente, que a acolhida das pessoas com deficiência é um momento oportuno para a escola se colocar como espaço de inclusão numa sociedade onde as diferenças compõem cenários conflituosos e exigentes. Além disso, tomando o espaço escolar como fruto das relações que ali se estabelecem, a escola pode se apresentar como um lugar privilegiado para a convivência com as diferenças. Lugar de aprendizagem: a escola pode tocar/mudar nossas posturas, nossos preconceitos, nossos limites diante do outro, a exemplo do professor Peixotão.

O caso também chama nossa atenção para outro ponto: o papel dos jovens nesse conflito com a diferença. São os jovens que realizam o abaixo-assinado: atitude que provoca

mudança na postura do professor. Assim, o programa tanto abre este discurso do jovem sensível, quanto marca a importância dos valores na relação mundo juvenil e mundo adulto. Realmente, nota-se que nas histórias criadas pela produção, os conflitos entre os jovens e os adultos perpassam muito pelas questões dos valores que tocam a presença de um na afetação do outro. Mas o programa enfatiza mais os posicionamentos e atitudes valorativas dos jovens do que dos adultos. Inclusive em muitos casos são os adultos que repensam seus posicionamentos frente às atitudes mais positivas, mais solidárias dos jovens. Em outros diálogos, os personagens jovens vão exigindo dos adultos estas referências mais positivas. O programa parece acenar que os jovens esperam dos adultos ações mais concretas, exemplos mais vivos, posicionamentos mais claros.

Capítulo 4

O que os jovens têm a dizer?

*Aprendemos porque somos seres inacabados. Por isso, aprendemos “com”
porque precisamos do outro, fazemos-nos na relação com o outro,
mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.*

Moacir Gadotti

Ao formularmos este capítulo de análise, recortamos as falas dos quinze jovens que compõem o corpus da nossa pesquisa, buscando compreender a intervenção cotidiana — também discursivamente construída — desses sujeitos que exprimem sua inserção própria e singular no mundo. Essas falas foram pensadas tanto como referência às situações vividas por esses sujeitos quanto como referência às falas institucionais, autorizadas.

Os sujeitos estão imersos em um meio histórico social onde são interpelados, “chamados”, pelos discursos a ocupar um lugar, a assumir posições. Mas eles vão criando leituras e modo próprios de apropriar-se desses discursos que os interpelam, negociando sentidos, reinventando significados, construindo identidades e formas diferenciadas de viver. Acreditamos que Certeau (1994) complementa esse debate ao destacar que, paralelamente aos discursos institucionais, há que se perguntar pelas operações (usos, leituras e ações) produzidas pelos sujeitos ordinários em torno dessa produção discursiva.

Nosso posicionamento neste capítulo é o de analisar as falas dos jovens enquanto produção de pessoas “vivas” — sujeitos não só rodeados pelo mundo, como também constituintes dele. Tratar os jovens enquanto sujeitos significa considerá-los capazes de ler o mundo à sua maneira, e dizer não só dos conteúdos apreendidos, mas também de suas experiências de ser e estar no mundo. Buscando empreender esse tipo de tratamento (os jovens como sujeitos, e mais especificamente, como sujeitos em comunicação), nossa análise das falas juvenis tenta resgatar a compreensão e avaliação que os jovens têm dos discursos sobre a juventude, narrados e discursados em dois campos específicos: a mídia e a escola. Mas o nosso maior interesse é perceber o que os jovens apropriam, compreendem e produzem ao falarem de si próprios em meio às representações sobre a juventude que circulam na nossa sociedade hoje. Falamos de apropriação e produção como movimentos que revelam tanto a força das instituições sociais em disseminar discursos sobre os jovens quanto a capacidade dos sujeitos de perceber e organizar diferentemente os elementos constituintes desses discursos.

Apropriar, segundo Certeau, é assimilar as práticas e produções culturais, tornando-as próximas/semelhantes às que os sujeitos já experimentam cotidianamente. Esses

movimentos de apropriação se fazem tanto por apreensões conscientes e articuladas de outros discursos, quanto por apreensões inconscientes que são formadoras de nossa condição de sujeitos sociais. Neste sentido, todo ato de apropriação está intrinsecamente ligado à nossa experiência, ao nosso modo de conhecer o mundo, de encaixá-lo nas nossas vivências diárias. A experiência é um processo de interação em que os sujeitos se constituem, atribuem significados e classificam os dados do mundo. Esse é um processo constante de tensionamento e atualização da vida.

4.1. Grupos de discussão

Segundo Marques & Rocha (2006), os grupos de discussão, mais conhecidos como grupos focais (*focus groups*)⁷² são uma “metodologia que busca explorar qualitativamente não só as opiniões dos grupos e a formação de sentidos e quadros de entendimento surgidos e acionados no contexto do grupo, mas, sobretudo a dinâmica das interações, da troca de pontos de vista, a indagação recíproca” (Marques & Rocha, 2006, p.39). Assim, o grupo de discussão é uma situação de interação onde se processa o debate de questões ou temáticas específicas (no caso deste trabalho: a relação “jovem e escola”). Ainda segundo Marques & Rocha (2006), “o contexto dos grupos de discussão permite que os participantes articulem experiências e dramas privados a questões de natureza coletiva, ou seja, problemas relacionados a políticas sociais, a leis, aos direitos e à própria política institucional” (idem, p.40).

Segundo Kitzinger (1994), os grupos de discussão são organizados para explorar um cenário específico de questões, como pontos de vista e experiências dos participantes. Esta dinâmica de grupo se difere de categorias abertas de entrevistas em grupo pelo uso explícito da interação em grupo como uma busca de dados. Para Kitzinger, os grupos focais foram mencionados primeiramente como uma técnica de pesquisa de marketing nos anos 1920 e foram usados por Merton nos anos 1950 para examinar a reação das pessoas às propagandas nos tempos de guerra. Grupos de discussão em seu sentido mais amplo continuaram a ser populares como um método de coleta de dados através dos anos 1970 e 1980 em nichos particulares, como no estudo de recepção de filmes e televisão.

De forma mais geral, o debate em grupo é um momento de interação onde os vários participantes têm a oportunidade de se envolverem no processo de discussão, momento propício

⁷² Para Morgan (1996), a discussão em grupos focais mais do que a soma de entrevistas individuais é o fato de que os participantes questionam uns aos outros e se explicam uns para os outros. A qualidade dos dados é o resultado de vários fatores, incluindo o número de participantes envolvidos, a seleção apropriada da amostra, a escolha de questões relevantes, a qualificação do moderador e o uso de uma análise efetiva.

para a exposição de idéias, de opiniões, de indagações, de concordância e de discordância entre os vários participantes. A interação é um momento para expandirmos e aprimorarmos o conhecimento de determinadas questões, que se torna mais difícil de tratar individualmente. Por isso, o espaço do grupo é um incentivador a mais para a promoção do debate. Além disso, é um momento de compartilhamento de opiniões, de descobertas, do desenvolvimento de posturas críticas e analíticas⁷³.

Para a configuração dos grupos de discussão nos apoiamos ainda em alguns instrumentos metodológicos dos grupos de diálogos, metodologia utilizada pela pesquisa *Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, um estudo qualitativo sobre os jovens no Brasil⁷⁴. Como nos grupos de discussão, o pressuposto dos grupos de diálogo é o de que a opinião não é formada individualmente, mas na interação. O pressuposto desses métodos é que as pessoas sejam incentivadas a interagirem entre si, tanto emitindo suas opiniões quanto sendo capazes de ouvir os outros participantes. Ao longo do diálogo, da discussão, as pessoas são convidadas a participar de dinâmicas (em pequenos grupos e reuniões em sessões plenárias) tendo como ponto central o debate. Fizemos uma apropriação parcial dos instrumentos metodológicos dos grupos de diálogo da Pesquisa *Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Além da preocupação com o processo de interação com os sujeitos, utilizamos alguns instrumentos como:

- ⇔ Ficha pré-diálogo: os jovens preenchiam uma ficha respondendo algumas perguntas mais introdutórias sobre o tema do dia. O número de perguntas variava conforme a necessidade que a temática impunha.
- ⇔ Iniciação à temática: uso de dinâmicas para introduzir o debate temático com os jovens.
- ⇔ Divisão em pequenos grupos: para a realização dos grupos de discussão, os quinze jovens eram divididos em três grupos (grupo de cinco componentes).
- ⇔ Roteiro de discussão: os grupos recebiam um roteiro para orientar a discussão.
- ⇔ Sessão plenária: os quinze jovens debatem entre si as discussões realizadas anteriormente nos grupos.

⁷³Os grupos de discussão “Ser jovem”, “Jovens e escola” e “Histórias juvenis narradas em *Malhação*” foram realizados no *Recanto Santa Clara* (Bairro Lagoa), onde passávamos o final de semana (sábado e domingo) com os jovens. Dividíamos a discussão entre debates e atividades de lazer (conversa mais informal). No sábado à noite havia alguns momentos de sociabilidade que favoreciam a convivência e a discussão com os jovens. Já os grupos “Jovem e atividade cultural”; “Jovem e Família” foram realizados no Espaço do Projeto Social *Reflorescer*.

⁷⁴ Essa pesquisa se baseou na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo. Relatório final de pesquisa disponível: em www.ibase.com.br. Acesso em: 20/05/2006.

Em seguida, fizemos a escolha do grupo com os quais iríamos trabalhar. O contato com os jovens foi feito pessoalmente, uma vez que eu já havia trabalhado anteriormente com eles no projeto *Fraternidade Marista*⁷⁵. Essa experiência facilitou a seleção dos jovens com os quais dialogamos nesta pesquisa. Marcamos uma primeira reunião para apresentarmos os nossos objetivos e selecionarmos aqueles interessados em participar da pesquisa. Dentre vinte jovens contactados, quinze aceitaram dialogar com o nosso trabalho. Nosso interesse era identificar um grupo mais heterogêneo em várias características: rapazes e moças, faixa etária diversificada, diferenças quanto à escolaridade, situação de emprego e estudo. Pelas informações levantadas nesse momento, fizemos nossa primeira aproximação com o universo dos jovens:

- ⇔ Sexo: 8 rapazes e 7 moças;
- ⇔ Idade: entre 16 e 24 anos;
- ⇔ Residência: vila Santa Fé em Ribeirão das Neves;
- ⇔ Trabalho: dentre os 15 jovens, 6 estavam trabalhando naquele momento - servente, recepcionista, empregada doméstica, balconista, assistente de administração, frentista;
- ⇔ Escolaridade: 9 jovens com ensino fundamental incompleto; 3 com ensino médio incompleto e 3 com ensino médio completo;
- ⇔ Paternidade/maternidade: 2 jovens mães e 1 jovem pai;

Realizamos cinco grupos de discussão com os jovens durante o mês de julho e agosto de 2006:

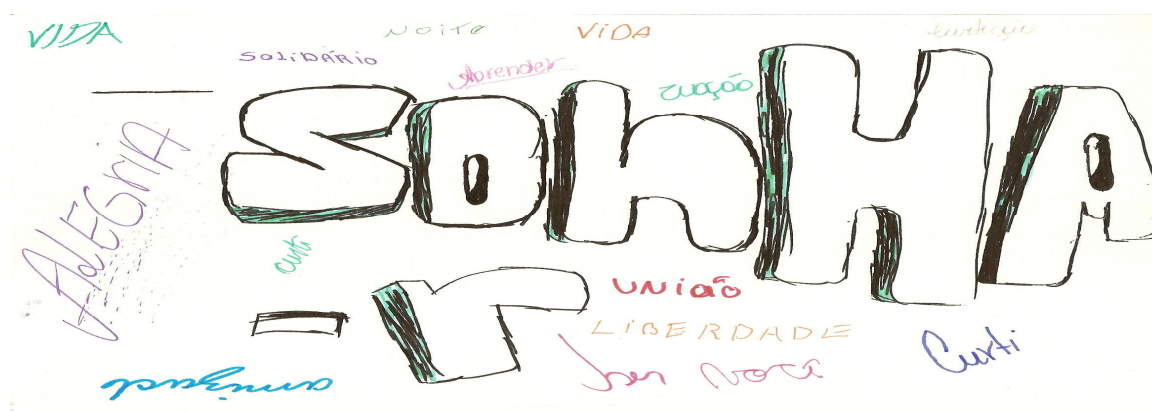
- ⇔ Primeiro grupo “Ser jovem na vila” (09/07/2006)
- ⇔ Segundo grupo “Jovem e Atividade Cultural” (16/07/2006)
- ⇔ Terceiro grupo “Jovem e família” (29/07/2006)
- ⇔ Quarto grupo “Jovem e escola” (30/07/2006)
- ⇔ Quinto grupo “histórias juvenis narradas em Malhação” (12-13/08/2006)

⁷⁵ *Fraternidade Marista* foi um projeto ligado à Congregação dos Irmãos Marista. O objetivo inicial foi construir um espaço de diálogo com os jovens da vila Santa Fé. Nesse espaço, os jovens se encontravam para falar de suas vidas e construir projetos. Aos poucos a Fraternidade foi conquistando espaço de diálogo com a comunidade local. Hoje o projeto inicial se desfez e no lugar temos o projeto *Reflorescer* (Instituição Social Marista), onde os jovens têm acesso a atividades culturais e à educação formal.

No primeiro grupo de discussão *Ser jovem na vila*, participaram os quinze jovens selecionados para o debate, a pedagoga convidada Rose⁷⁶ e a mestranda Cirlene. A proposta dessa temática foi compreender a conceituação/condição e situação dessa juventude de periferia (opinião de cada um dos jovens) e a singularidade de suas vidas. A seguir, apontamos os procedimentos adotados para a realização desse grupo de discussão:

1º momento: iniciamos a discussão com uma dinâmica na qual cada um dos jovens recebia uma folha tamanho ofício e foram convidados a colocar no centro do papel uma palavra que tivesse relação direta com o tema do dia “ser jovem”. A folha de cada um dos jovens circulava nas mãos dos outros jovens que registravam nela outras palavras. Dentre as palavras escolhidas tivemos: vida (duas), noite, solidário, amizade, zuação, curtir (duas), união, liberdade, alegria, sonhar, ser você e aprender. Abaixo temos o resultado de uma das folhas preenchidas.

(Ficha individual)



2º momento: preenchimento da ficha individual com as seguintes questões: O que você considera que seja assunto de jovem? Qual o assunto que mais lhe interessa hoje? Há mais coisas boas ou ruins em ser jovem? Ser jovem é...?

3º momento: os jovens foram divididos em três grupos (grupos de cinco componentes) orientados pelo seguinte roteiro: Quais as melhores coisas de ser jovem? Quais as piores coisas de ser jovem? Quais assuntos que mais interessam aos jovens do Santa Fé? Quais os problemas que mais preocupam vocês jovens no Santa Fé? Ser jovem é....?⁷⁷.

Fechamento da discussão: para a finalização deste grupo foi realizada uma sessão plenária na qual os jovens debatiam entre si os pontos levantados na discussão dos grupos.

⁷⁶ Roselita é pedagoga na Prefeitura de Belo Horizonte. Atua na área de Educação de Jovens e Adultos e é professora de Arte e Educação no Projeto *Reflorescer*.

⁷⁷ Esse Grupo de Discussão se baseou nas questões propostas no item II – *Ser Jovem* da pesquisa Nacional sobre os jovens no Brasil. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo, Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional*. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005.

No segundo grupo de discussão *Jovem e Atividade Cultural*⁷⁸, participaram os jovens, a pedagoga Rose e a mestranda Cirlene. Tomamos aqui cultura no sentido dado pelo pensador Stuart Hall – conhecido por sua vasta produção no campo dos Estudos Culturais. Segundo Hall (1997), vivemos hoje uma verdadeira “revolução cultural”, porque cada vez mais se tornam fundamentais aquelas atividades relacionadas à expressão ou à comunicação de sentidos, à produção de significados. Assim, num sentido bem amplo, a cultura é “o conjunto complexo e diferenciado de significações relativas aos vários setores da vida dos grupos sociais e das sociedades e por eles historicamente produzidos (as linguagens, a literatura, as artes, o cinema, a TV, o sistema de crenças, a filosofia, os sentidos dados às diferentes ações humanas)”. (Hall *apud* Fischer, 2006, p.25). A proposta dessa temática foi dar ênfase à relação cultura e lazer na vida dos jovens.

1º momento: 5 jovens apresentaram 2 números de percussão e dialogaram com os outros jovens sobre a experiência dessa atividade cultural na vida de cada um deles.

2º momento: preenchimento de uma ficha individual com as seguintes questões: Cite uma atividade que você gosta de fazer quando não está na escola ou no trabalho? Qual atividade abaixo: () Teatro () Música () Dança () Leitura () Artesanato () Esporte () outros, você pratica? Qual a importância dessa atividade para a sua vida?

3º momento: a mestranda Cirlene conduziu o debate com os jovens sobre o tema da atividade cultural, a partir do seguinte roteiro: Quais são as atividades culturais mais desenvolvidas pela juventude da vila? O que vocês mais gostam de fazer, por quê? Quais os problemas enfrentados pelos jovens em termos de acesso à cultura?

No terceiro grupo de discussão *Jovem e família*, participaram os jovens e a mestranda Cirlene. A proposta dessa temática foi dar ênfase aos seguintes pontos: o sentido da família na vila, o relacionamento dos jovens com suas famílias e como eles caracterizam a vida familiar na vila Santa Fé.

1º momento: os jovens preencheram uma ficha individual com as seguintes questões: Quem faz parte da sua família? Como se constrói uma família?

2º momento a mestranda Cirlene orientou o debate sobre a família entre os quinze jovens a partir do seguinte roteiro: Qual a importância da sua família? Como vivem as famílias na vila Santa Fé? Qual a importância da vida familiar para o jovem na vila Santa Fé?

⁷⁸ Este grupo (sobre cultura) e o seguinte (de família) não seguiram os mesmos procedimentos dos outros grupos. Nosso objetivo com essas duas temáticas era coletar dados para a obtenção de mais informações sobre o cotidiano dos jovens na vila. Nos documentos oficiais (IBGE), encontramos apenas os números gerais dos habitantes que compõem o município de Ribeirão da Neves, onde se localiza a vila Santa Fé. Com a discussão dos temas da cultura e da família buscamos entender um pouco melhor a vida destes jovens

No quarto grupo de discussão *jovem e escola*, participaram do debate os jovens, a pedagoga Rose e a mestranda Cirlene. A proposta dessa temática foi dar ênfase aos seguintes pontos: os jovens gostam de estar na escola; a relação deles com a escola; participação nas atividades escolares; lembranças que marcam a vida escolar de cada jovem presente naquele debate.

1º momento: preenchimento da ficha individual com as seguintes questões: A escola existe para...? A escola é importante para mim por quê?

2º momento: A pedagoga Rose iniciou uma conversa com os jovens propondo a seguinte questão: Se não houvesse escola como seria a nossa vida?

3º momento: os jovens foram divididos em três grupos (grupos de cinco componentes). O debate foi orientado pelo seguinte roteiro: O que o jovem busca na escola? Quais são as dificuldades que o jovem enfrenta na escola? A escola atende bem (ou não) aos jovens, por quê? Quais os maiores problemas enfrentados pela escola? Quais são os assuntos que mais deveriam ser trabalhados pela escola? Qual é a importância da escola para a vida dos jovens?

Fechamento da discussão: para a finalização desse trabalho foi realizada uma sessão plenária onde os jovens debatiam entre si os pontos levantados na discussão dos grupos.

Do quinto e último grupo de discussão *Histórias juvenis narradas em Malhação*, participaram os jovens, a pedagoga Rose, dois estudantes de comunicação da UFMG, Roberto e Vanessa, e a mestranda Cirlene. A proposta dessa temática em discussão foi: captar a opinião dos jovens sobre o programa *Malhação*; a fala sobre as representações da juventude no programa; e a identificação com alguma proposta e/ou com personagens de *Malhação*.

1º momento: os jovens preencheram a ficha individual com as seguintes perguntas: Você gosta de televisão? Quantas horas você vê televisão por dia? Cite 3 programas de televisão que você mais gosta. Cite um programa televisivo que você acha que fala da vida do jovem. Faça um pequeno comentário sobre ele.

2º momento: a mestranda Cirlene iniciou um bate-papo com os jovens sobre o programa, com o objetivo de mapear os primeiros olhares dos jovens sobre *Malhação*. Em seguida eles assistiram a cenas dos capítulos gravados de *Malhação*, relativos ao tema em discussão: jovem e escola.

3º momento: os jovens foram divididos em 3 grupos (grupos de 5 componentes). O debate foi orientado por um roteiro com as seguintes questões: O que vocês acham de *Malhação*? Quais os temas e idéias foram tratados nos capítulos que vocês assistiram de *Malhação*? O que vocês mais gostaram no conjunto do programa: situações, cenas, assuntos? Qual personagem mais marcou vocês, por quê? O que vocês menos gostaram: situações, cenas, personagens

apresentados? Pensando as histórias tratadas em *Malhação*, o que vocês acham que deveria ser acrescentado: falas, personagens, cenas e outros?

Fechamento da discussão: para a finalização desse trabalho foi realizada uma sessão plenária onde os jovens debatiam entre si os pontos levantados na discussão dos grupos.

4.2. Síntese dos Grupos de Discussão

Dos cinco grupos de discussão realizados, centramos nossa análise em três destes: “Ser jovem na Vila”; “Jovem e escola”; “Histórias juvenis narradas em *Malhação*”. Os outros dois relacionados com a questão cultural e familiar nos serviram mais como elementos de caracterização da vida dos jovens.

⇒ 1º Grupo de discussão: *Ser jovem na vila*

Nesse primeiro grupo de discussão, buscamos compreender como os jovens apreendem e expressam a sua condição juvenil, a partir de olhares, escritas e representações que circulam na vida social⁷⁹. Para analisar as falas dos jovens, consideramos os principais tópicos da discussão: melhores e piores coisas do ser jovem; assuntos que mais os interessam; problemas que atualmente lhes preocupam. Ao mesmo tempo em que suas falas se afinam, em certa medida, com sentidos e noções partilhados na vida social, os jovens manifestam também um peculiar modo de ver, que os caracteriza como sujeitos.

Em relação às “melhores coisas do ser jovem”, as atividades de lazer e entretenimento têm grau elevado de importância para os jovens da vila Santa Fé. Citam as saídas à noite, o contato com bebidas, o namoro, as baladas. Por sua dimensão de diversão, entretenimento e “curtição” (como dizem), o cotidiano juvenil teria um traço singular: a alegria de viver. “A gente gosta da curtição da noite, de sair para se divertir com os amigos”; “A gente curte também namorar muito”; “A gente curte uma vida mais *light*”. De fato, como se constata pela pesquisa nacional sobre os jovens no Brasil (citada anteriormente), essas

⁷⁹ Para concretizar essa problemática da condição e da situação juvenil na Vila Santa Fé, recorreremos às questões/dados colocados e analisados na pesquisa: *Retratos da Juventude no Brasil* já citada anteriormente. Nosso objetivo era o de compreender a fala dos jovens da vila neste universo maior da juventude brasileira (apresentado no resultado desta pesquisa). Não tivemos aqui pretensão de comparação, até porque este não é objetivo da nossa pesquisa, mas as apropriações de questões, de dados apresentados pela pesquisa nacional, nos serviram como uma fonte metodológica. Quando fazemos referência a alguns resultados desta pesquisa nacional a intenção é mesmo mostrar como a juventude é uma construção e uma representação (já discutido no primeiro capítulo).

atividades ocupam parte considerável do tempo livre da nova geração e, portanto, devem ser consideradas quando se trata de sociabilidade⁸⁰.

Outra variável destacada foi a relação com os amigos, com a família e com a escola. Os amigos, além de companheiros de baladas e festas, são também aqueles que influenciam e contribuem para a identidade juvenil: “Tem a questão das amizades também. O jovem começa a querer estar mais com as pessoas, começa a querer escolher os lugares onde vai freqüentar”. A família aparece como espaço de segurança, proteção e afetividade. A escola, por sua vez, é considerada necessária para ascender à vida profissional, transmissora de conhecimento e espaço de relações⁸¹.

A liberdade é uma questão muito discutida pelos jovens, que não a definem através de categorias precisas, mas apresentam-na ligada a experiência: liberdade ligada ao prazer, à emoção de viver; liberdade ligada à expressividade e identidade; liberdade ligada ao limite e ao respeito pelo outro. Em muitas falas, a liberdade se expressa como autonomia em relação aos adultos: “Ser livre, lutar contra o autoritarismo do mundo dos adultos”. A liberdade aparece também como processo de individuação, pelo cultivo da singularidade e da identidade: “A melhor coisa de ser jovem é o cultivo da liberdade, da gente querer ser a gente mesmo”. Enfim, temos a noção de liberdade associada aos limites decorrentes das responsabilidades e do respeito pelo outro. Limites considerados como elementos intrínsecos do ser livre: “Liberdade é meu modo de ser, mas também minhas responsabilidades, meus limites; meu respeito pelas pessoas diferentes de mim”. O respeito pelo outro se liga, de um lado, às escolhas pessoais feitas; e, de outro, à permissão de escolhas distintas: “A gente sempre acha que a gente tá certo em tudo. É igual o caso do gay. Eu falo assim: eu não sou gay e pouco consigo entender, mas respeito!”.

A questão dos sonhos é também destacada como ponto positivo do viver juvenil. Apesar das adversidades, o jovem persiste como sujeito de esperança, pois os sonhos ampliam o horizonte de tempo/espaço, tornando possível o futuro: “Eu acho que o jovem é também uma pessoa que sonha muito com o futuro, o que ele vai ser, o que ele vai conseguir, o que a vida espera dele. O jovem é esperançoso, quer alcançar seus objetivos”.

⁸⁰ Na pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*: “Aproveitar a vida, viver com alegria é citado por 40% do total da amostra (de jovens), a principal categoria que compõem esse bloco, “curtir/se divertir/brincar” é aquela citada, isoladamente, pelo maior número de jovens, o que indica a força desse elemento (o aproveitamento prazeroso do lado lúdico da vida) na valorização da condição juvenil” (Relatório Final de Pesquisa, 2005, p.57).

⁸¹ Na pesquisa nacional, destacou-se: “As amizades, ter amigos, e sair/e se divertir com eles, estão entre as melhores coisas de ser jovem (saúde, família, lutar por seus objetivos, religião, independência financeira)”. (idem, p. 58).

Questionados sobre “as piores coisas do ser jovem”, citam antes de tudo a falta de liberdade: “Pra mim, a pior coisa é não poder sair. Eu quero sair e os meus pais não deixam”. As jovens são as que mais enfrentam este limite: “As meninas são mais presas”. A maioria dos jovens opina que esta restrição se deve à pouca confiança que os pais têm nos filhos jovens, principalmente nas filhas⁸². A isto se aliam os riscos do ambiente urbano: os perigos a que são expostos aparecem entre “as piores coisas do ser jovem”. Há também um componente que oscila entre ter e perder, quando consideram o fato de *deixar de ser jovem* (transição para a vida adulta) como ponto negativo, embora incontornável, da sua condição: “Pior coisa de ser jovem é saber que a juventude está acabando e você tem que assumir a vida adulta. Mas isso é próprio do ser humano, não tem como fugir”.

A ausência ou insuficiente escolaridade também se destaca como elemento negativo, vinculada a um conjunto de aspectos: o pouco incentivo por parte da família (pais geralmente analfabetos ou de baixa escolaridade); a relação pouco direta entre escolaridade e emprego; a pouca qualidade dos estudos oferecidos na escola; a discrepância entre cotidiano escolar e cotidiano juvenil. “Pra mim é a falta de estudo: a gente não tá tendo escolaridade e nem trabalho” – manifesta-se um jovem.

O grupo de discussão apontou como negativas as imagens estereotipadas do comportamento juvenil, especialmente relacionadas com situações-problema: marginalidade, violência, vandalismo e irresponsabilidade. “Muitos adultos acham que falar jovem é falar confusão”; “Na escola, eu sempre fui visto como problema; eu era considerado o bagunceiro, até delinqüente. Até que bagunceiro eu era mesmo, mas delinqüente eu não sou não”; “Eu queria que os adultos olhassem para os jovens com outro olhar, para além da delinqüência”. Para os jovens, estes estereótipos são redutores e estão ligados ao olhar do mundo adulto, familiar e escolar.

As discussões sobre “as piores coisas do ser jovem” refletem ainda a situação de pobreza em que vivem: desigualdade social; falta de trabalho⁸³, de lazer e de escola de qualidade; depreciação étnica (racismo); dificuldades materiais e psicológicas com maternidade/paternidade precoce. Uma abordagem sociológica verifica o quanto esses elementos se remetem mutuamente, numa cadeia de causa-efeito. Por exemplo, a falta de trabalho provoca uma situação precária de consumo, com pouca possibilidade de programar

⁸² Pior coisa de ser jovem? “Conviver com riscos, falta de liberdade e falta de trabalho e/ou renda; os outros agrupamentos são imaturidade, irresponsabilidade. E também desrespeito/incompreensão, confiança e respeito de adultos pelo jovem”. (idem, p.59).

⁸³ “A falta de trabalho como a pior da condição juvenil. Avaliação feita sobretudo pela referência à falta de experiência para conseguir trabalho” (idem, p. 59).

atividades de lazer: “Cara, a falta do trabalho é foda: não dá pra curtir um programa de lazer”. Além disso, a chegada dos filhos na juventude é um problema grave: “Uma das piores coisas de ser jovem também é ter um filho que não é esperado, sabe, no momento. Pra mim é o pior, pior mesmo, ser mãe solteira na favela, onde as mulheres não são valorizadas”.

Em resposta às perguntas “quais os assuntos que mais interessam aos jovens” e “quais os problemas que mais os preocupam”, obtivemos um conjunto de questões que vão desde situações ligadas à sociabilidade até situações mais complexas, como a escola, a política e as ações solidárias. Vale ressaltar que os elementos citados entre os assuntos de interesse e as preocupações mantêm estreita relação com as respostas sobre o que é positivo ou negativo do ser jovem: há mais coerências que discrepâncias.

Segundo os grupos de discussão, os assuntos que mais interessam aos jovens são: drogas, esporte, solidariedade, trabalho, violência, sexualidade, futuro, estudos, morte e amizade. Os problemas são: drogas, insegurança, comunicação/consumo, estudos, morte, estereótipos, trabalho, futuro. Constatamos que os assuntos que lhes interessam são praticamente os mesmos que os preocupam, com exceção da solidariedade e da amizade (indicadas entre os assuntos de interesse), e da comunicação (indicada entre os problemas).

As respostas sobre *assuntos de interesse e problemas* resultaram na seguinte classificação, conforme sua proximidade ou inter-relação:

- a) Riscos: os jovens citam especialmente a violência, a falta de segurança, as drogas e as doenças sexualmente transmissíveis: “Violência é em primeiro lugar, depois as drogas”; “A segurança é um problema muito grave aqui”.
- b) Comunicação/consumo: os jovens manifestam preocupação com a falta de informação; o pouco acesso aos dispositivos midiáticos não favorece sua inclusão nas “conversações” próprias da sociedade da comunicação: “É, pô! Não tem um Orkut, não tem um computador em casa por causa da situação financeira. Eu acho que isso influencia muito a vida do jovem hoje”. Para os jovens, a dificuldade de comunicação liga-se também à falta de estudos: a escola despertaria pouco interesse pela leitura e pelos novos dispositivos midiáticos como internet, MSN, uso de DVDs. A preocupação com a comunicação vincula-se a habilidades primárias como falar e escrever corretamente em língua portuguesa, visto que muitos jovens não conseguem perfazer o currículo escolar básico: “Um problema que leva a isso (falta de comunicação) é a falta de estudos, muitos jovens não estudam”; “A escola também não se interessa por essas coisas de comunicação; a televisão parece um monstro para os professores”.
- c) Morte: diante da falta de segurança e da violência, a morte já preocupa o presente dos jovens. As falas mostram que o crescimento da violência ameaça dramaticamente a

perspectiva de vida dos jovens. Eles próprios têm consciência do fato, que lhes causa sentimentos de medo, tristeza, perda e solidão. A morte faz parte do seu cotidiano, tida quase como marca da hodierna condição juvenil: enquanto a imprensa geralmente noticia que “o jovem mata”, as falas revelam o sentimento de que “o jovem morre⁸⁴”: “Para mim, o que mais tem me preocupado é a morte: os jovens estão morrendo muito cedo”; “O que me preocupa hoje são os meus filhos: eu não quero morrer agora e deixar eles pequenos aí, não”; “Cara, eu fico numa tristeza com a morte dos meus amigos”; “Me dá um aperto no peito quando eu vejo os jovens morrendo, a vida começa e termina de forma trágica para o jovem hoje, é triste mesmo”. Na mesma linha está a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, causadoras potenciais da morte prematura. “O índice das doenças também está crescendo entre os jovens: morrer jovem com doença era raro; agora não há mais a preocupação com a prevenção, com a informação tanto no uso de drogas, quanto na vida sexual”.

d) Trabalho: por sua condição cultural-financeiro-social, os jovens pobres têm menos oportunidades no mundo do trabalho, cuja falta lhes causa grandes transtornos. Incluem-se aqui os problemas de escolaridade e experiência prática exigidas pelo mercado de trabalho: “A falta de trabalho está diretamente (ligada) à nossa baixa escolaridade”; “Na maioria dos jovens que vão trabalhar pela primeira vez, eles pedem experiência”. A reclamação é: como poderiam comprovar experiência, tratando-se do primeiro emprego?

⇒ 2º Grupo de discussão: jovem e escola

O primeiro momento de discussão foi motivado pela indagação “se não existisse a escola, como seria a vida?”. Nas falas, os jovens associam a escola com o desenvolvimento cognitivo: “A escola ajuda o raciocínio. Sem o raciocínio é difícil a aprendizagem... não teria o desenvolvimento da inteligência”; “E nem a nossa pronúncia seria direita. Seria como se a gente estivesse num lugar que você não conhece nada e se perde”. Os jovens entendem a escola como fator de diferenciação entre as pessoas: “(Se não existisse a escola!) não ia ter diferença de escolaridade. A escola diferencia as pessoas, quer dizer a escolaridade”. Além disso, relacionam a escola com os níveis de complicação dos problemas sociais e suas eventuais soluções: “a escola é o lugar para aprender a lidar com o crescimento da violência, lá os jovens podem debater este problema”. Outro ponto destacado é a relação escola/mundo

⁸⁴ Acompanhamos com a morte do menino João Hélio (Março de 2007) o debate sobre o envolvimento de jovens em crimes bárbaros. Diversas opiniões se formaram em torno desse problema. Uma das questões mais discutidas: a redução da menoridade penal no Brasil. A maior parte dos debates acenava mais para o cenário do “jovem que mata”.

do trabalho: “A escola é fundamental. Por exemplo, para você arrumar um bom emprego, você precisa da escola; e para as relações você precisa da escola”.

Contudo, o maior debate se concentra no processo de aprendizagem oferecido pela escola. As falas remetem ao *sentido de aprender* e à *dificuldade em aprender*, denotando o quanto a aprendizagem escolar é complexa, pois vai além da dimensão cognitiva. Para além da grade de disciplinas, os jovens consideram a escola espaço de sociabilidade, no qual se aprende a ser alguém e a conviver: “Eu acho que, sem a escola, eu não seria capaz de ser alguém, de ter algo”; “Na escola a gente aprende conviver com as diferenças, com as outras pessoas”; “A escola foi bom existir, porque lá a gente discute os problemas e as questões da sociedade”. Simultaneamente, emergem as dificuldades em aprender: “Mesmo que eu tento, eu não consigo aprender na escola”; “Pelos assuntos da escola eu não tenho o menor interesse: é muito distante de mim”; “Aprendo, mas não é o bastante. Eu me esforço, mas não consigo”. Contudo, esta dificuldade cognitiva não se restringe à intelectualidade, mas inclui o relacionamento com os docentes.

Os jovens falam da relação de parceria ou conflito com os professores. Reclamam dos professores que não se comprometem com o processo de aprendizagem, que se restringem ao repasse dos conteúdos mínimos, que não dialogam: “O professor já cansou de dizer assim: Eu posso vir aqui e encher o quadro e sentar, porque eu vou ganhar o meu dinheiro do mesmo jeito; vocês é que devem ter interesse em aprender; aí é só me perguntar”.

Os alunos referem-se ainda aos estereótipos simplistas que povoam o espaço escolar: bons e maus alunos (bagunceiros, baderneiros, marginais, indisciplinados), bons e maus professores (docente significativo ou indiferente): “A minha fama não é boa na escola e a cada ano era pior. Pois os professores novatos nem me conheciam e já vinham com aquela imagem, aquele preconceito, aquela imagem de baderneiro”. Outro aspecto toca as motivações: os jovens desejam frequentar a escola para encontrarem outros jovens, em vista de possíveis amizades ou namoros: “Eu gosto é das amizades, de namoro, de bater papo, de trocar idéias, do recreio”.

Esta gama de questões presente na primeira conversa (aprendizagem, relação com docentes, sociabilidade) retornam, com maior profundidade, nos grupos de discussão divididos por perguntas específicas, como segue.

As respostas à pergunta “o que os jovens buscam na escola” estão diretamente relacionadas ao que os jovens consideram próprio de sua identidade. Em primeiro lugar, apontam à sociabilidade: buscam na escola alegria, diversão e namoro. Assim, a aprendizagem articula as dimensões cognitiva e relacional: “Não é só aprender as matérias,

português, matemática; é também aprender a ser amigo, a respeitar os outros”; “Eu busco conhecer gente e também aprender”.

Na questão, “a escola atende bem os jovens?”, os jovens indicam limites: a escola ainda não os atende como deveria. Há conflitos entre alunos e professores, incluindo casos de desrespeito: “Na nossa escola achamos que isso ainda não é completo; há muitos conflitos entre professores e alunos, há muita falta de respeito entre professores e alunos; e muitos professores se sentem superiores aos alunos”. A discussão remete à pouca conexão entre escola e identidade juvenil: “Eu acho que nós jovens não nos identificamos com a escola que está aí”. A precariedade logística e arquitetônica da escola prejudica o bom atendimento: “Ainda falta muita coisa para a escola atender o jovem; falta material mais atual de ensino; nossas salas de aula são muito precárias”. Este quadro provoca certa estranheza e desconforto: “Muitos falam assim: essa escola não é nossa mesmo”; “Falta o dito diálogo, falta reconhecimento de lugar, de se sentir bem”; “Eu acho que falta educar a gente para se sentir no nosso lugar; falta consciência dos alunos”. Para os jovens, não basta ter acesso à escola; é preciso investir na sua qualidade: “Na escola pública você se matricula e acabou ali; a escola não te oferece mais nada”; “Parece que é assim: você se matricula e vai para a sala; chegou na sala, acabou; a escola é aquilo ali”. O bom atendimento solicita mais diálogo com a cultura juvenil: “A escola não faz um evento, um lazer”; “Não tem nada de cultura do jovem, uma percussão, um hip-hop e outras coisas”.

Perguntados sobre quais os problemas enfrentados pela escola, o mais citado é a violência. Muitos jovens estudantes estariam envolvidos com gangues e comercialização de drogas, levando para o espaço escolar as conseqüências disso, como, por exemplo, os conflitos e acertos de conta: “Tem muita rivalidade de gangues”; “Os caras, um querendo matar o outro”; “Também a questão de droga, tem muita escola que é ponto de comercialização de droga”; “Violência é muito forte, que parte dos próprios alunos”.

A escola é atingida pelo vandalismo: “As escolas sofrem com o vandalismo. Coitado dos professores, eles tentam corrigir. As pessoas são muito ignorantes e já partem para cima”. Há também falta de verba, má conservação da estrutura física, falta de material e de merenda: “Esse papo de que chega dinheiro nas escolas, da nossa ele passou bem distante”; “Uma chuva e o muro caiu; sala de aula com paredes quebradas, quadros arrancados, vidros quebrados. A única coisa que eles fizeram foi pintar os vidros para eles ficarem escuros e os alunos não olharem a rua”; “Tem a questão dos materiais também: muitos alunos levam os materiais, como o livro, e não devolvem”.

Sobre quais temas deveriam ser tratados pela escola, foram considerados importantes para discussão em ambiente escolar: a sexualidade (incluindo a gravidez), a afetividade e a promoção da cultura juvenil: “Percussão, teatro, espaço para os grupos musicais, poesia, leitura”. Reivindicam maior recurso à informática. Sugerem que a escola trate de política: “A gente sabe que a questão política é importante, mas a gente não sabe como discuti-la”; “A gente deveria estar mais preparado para essa discussão”; “Eu não sei nada de política, eu não sei falar sobre política”; “É explicado pra gente o que nós vemos no jornal, na televisão. Mas, a gente sabe que ali têm muitos interesses por trás”. Ao lado da política vêm as boas maneiras, a cidadania, o respeito pelos idosos e a disciplina (regras), vista como útil à preparação dos jovens para os desafios cotidianos: “Nós não temos nenhuma regra dentro da escola, antes a gente tinha. Depois, quando a gente sai para trabalhar, a gente não tem disciplina para nada, porque a escola não passou nada pra gente a esse respeito”.

Na questão sobre a importância da escola para a vida dos jovens, assim como na anterior, as respostas remetem aos temas de interesse e aos problemas vividos. Os jovens reconhecem a funcionalidade da escola para a vida profissional: “Hoje, sem estudo você não é nada; até a profissão de lixeiro pede segundo grau”; “A escola é o lugar que orienta para o trabalho”. Apesar das poucas garantias advindas da escolaridade, o ensino ainda preserva sua utilidade para se conseguir um melhor emprego, em vista de melhor qualidade de vida: “A importância da escola para mim hoje é que o estudo ajuda a gente a ter um serviço melhor, uma vida melhor. Eu já bati muito carimbo, agora eu já estou num outro posto com o estudo. Foi a escola que me ajudou. Eu tenho marca até hoje de carimbo na minha mão. Além das picaretas quebrando pedra que eu já fiz, tremia o corpo todo. Eu só mudei de posto depois que me formei”; “Mas hoje em dia a escola não é garantia de emprego não. O meu primo, ele não tem nem a quinta série, e tem emprego melhor do que o meu, que tenho ensino médio”.

Os jovens acreditam que a escola favoreça a consciência dos limites, considerada importante na educação da pessoa para a vida social: “A escola prepara a pessoa para a vida em sociedade, para a cidadania”; “A escola trabalha também com a questão dos limites”; “Nos alerta para o nosso dia-a-dia: essa coisa de viver em sociedade, de viver com outros, de viver com limites”.

⇒ 3º Grupo de discussão: Histórias juvenis narradas em *Malhação*

No primeiro momento das atividades, os jovens preencheram a ficha pré-diálogo. Os dados revelaram que assistir televisão aparece como atividade diária: em média, eles passam

de quatro a seis horas por dia em frente à televisão. Quanto aos programas assistidos, há gêneros variados: juvenis, filmes, novelas, programas de auditório, esporte, desenho e musicais. Destes, os quatro mais destacados são: novelas, esportes, filmes e programas juvenis. A maioria inclui-se na programação da Rede Globo de Televisão, pois os jovens não têm acesso à TV por assinatura. Dos quinze jovens pesquisados, treze assistem diariamente ao programa *Malhação*. Eles o consideram um programa juvenil, pelos seguintes motivos: “Porque é um programa que fala de coisas que passam na cabeça dos jovens”; “Fala da realidade, hoje, dos problemas que o jovem enfrenta, o preconceito...”; “Fala muito sobre a vida do jovem, mostra muito o que acontece no dia-a-dia”; “Ensina da escola e do esporte muita coisa boa”; “Reflete as dificuldades que os jovens têm enfrentado e a mordomia que os jovens de classe alta têm”; “É um programa que certamente fala sobre os jovens e amizades, intrigas, festas, esporte, moda, responsabilidade de ser jovem, não pegar doença”; “*Malhação* aborda muitos assuntos que os jovens têm dificuldade em entender, em perguntar; no decorrer desses anos de *Malhação* já vi muitos temas interessantes: aids, gravidez, cleptomania, violência doméstica, diferença de raças e classes”.

Nestes comentários individuais, percebemos um vínculo direto com a discussão anterior sobre o “ser jovem” (elementos positivos, elementos negativos, assuntos de interesse e problemas). O grau de positividade dado ao programa *Malhação* se traduz pelo tratamento de assuntos e preocupações que eles consideravam importante: violência, doenças sexualmente transmissíveis, amizades, cultura, cotidiano escolar, racismo, diferenças de classe. Em algumas falas, dão indícios de que o programa privilegie a história cotidiana dos jovens de classe média: “A mordomia que têm os jovens de classe alta, festas, baladas” – contrastando com sua realidade de jovens pobres.

No segundo momento, iniciamos com um *brainstorming*⁸⁵ sobre as principais discussões e abordagens presentes em *Malhação*, em vista da discussão grupal. Nas reações se evidencia o envolvimento deles com as histórias tratadas: retinham informações precisas das histórias, falavam dos personagens como se fossem pessoas de sua esfera de relacionamento, descreviam detalhadamente os cenários, rememoravam cenas de temporadas anteriores, comentavam as temáticas apresentadas. Ao fim deste *brainstorming*, os jovens assistiram a 40 minutos do programa e anotaram o que consideravam relevante para discutir nos grupos⁸⁶.

⁸⁵ *Brainstorming*, ou tempestade de idéias, é uma técnica de dinâmica de grupo usada quando um problema tem muitas soluções possíveis. Com ela, consegue-se cultivar o potencial criativo dos sujeitos ao suspender a crítica e permitir que os sujeitos falem mais livremente.

⁸⁶ Estes 40 minutos correspondem às cenas apresentadas nos 34 capítulos recortados para nossa análise. O recorte se fez necessário devido à amplitude do quadro de cada capítulo. É preciso dizer que esta escolha

No dia seguinte, divididos em três grupos, passaram a debater as cenas assistidas. Considerando suas anotações, eles seguiram o roteiro metodológico proposto. O debate nos grupos durou cerca de duas horas, seguido de uma hora de sessão plenária. A discussão indica dois olhares analíticos sobre programa: a capacidade de informar, e a capacidade de dialogar com o cotidiano dos jovens.

Quanto à capacidade de informar (primeiro olhar), os jovens dizem que o programa transmitiu informações gerais sobre racismo, prática de esporte, doenças sexualmente transmissíveis, música, cultura: “Eu acho que *Malhação* não deveria parar com essas informações, eu acho que deveria é colocar mais informações, a gente fica muito atualizados”; “Informações gerais como, por exemplo, a cultura; fala sobre o racismo”; “Ah, cara! *Malhação* fala sobre tudo”. Dizem ainda que o programa conseguiu envolver o público jovem: “O bom da *Malhação* é que eles estão envolvendo o jovem, envolvendo o mundo social”.

Quanto ao diálogo com o cotidiano juvenil (segundo olhar), os jovens destacam que *Malhação* consegue dialogar com cultura e as questões emergentes do seu cotidiano. Este dado tem peculiar importância, já que a interlocução com o programa por parte desses jovens significa a acolhida de elementos que compõem sua identidade. Incluem-se entre tais elementos, tanto os recursos de expressão (linguagem, hábitos e indumentária), quanto as vivências e valores que lhes são caros (amizades, práticas de entre-ajuda, relação com os pais, namoro, valorização do corpo e lazer). “Eu acho que se não fosse a *Malhação*, eu não tinha a cabeça que eu tenho hoje não, das coisas, do respeito pelo outro”; “Às vezes, têm pessoas que até imitam o lance das amizades de *Malhação*, os lances em que os amigos ajudam um ao outro, a idéia de não deixar o grupo morrer”; “Tem até falas que a gente usa que vem de *Malhação*”; “Tem o lance da conscientização diante dos fatos da vida, a questão da dengue”; “Eles (*produção do programa*) sabem trabalhar bem com a nossa realidade, a escola devia aprender com eles”. Os recursos de expressão, as vivências e os valores recebidos pela interlocução ganham corpo e voz nos personagens do programa, com muitos dos quais os jovens se identificam significativamente: “Eu acho que a marca que eles (*produção do programa*) dão pra cada personagem é expressão do nosso mundo”; “(...) para eles dialogarem com os jovens de forma que nos agrada, através do jeito dos jovens, dos gestos que os camaradas comunicam, eles devem pesquisar a vida do jovem e aí aproxima mais do real. Eu acho que a produção deve conviver com pessoas jovens, conversar, observar”.

Por outro lado, os jovens destacam alguns limites do programa. A primeira crítica se dá em relação à velha estrutura maniqueísta: a construção dos personagens do bem e do mal: “Eu não agüento aquele negócio do cara bom e do cara mau... todo ano essa coisa se repete, deveria virar o disco, né!?”. Outra crítica é em relação à profundidade dos temas. Os jovens admitem que o programa oferece informações gerais sobre questões emergentes (cf. acima), mas consideram a abordagem superficial. Ponderam se isto se deve à duração das temáticas centrais, geralmente abordadas no prazo de uma semana: “Eu acho que (*o programa*) aprofunda pouco os temas mais importantes; quando a gente começa a se interessar pelo assunto, eles já iniciam outro”; “Isso é o tempo que eles fazem as histórias: o tema só fica uma semana”. Em seus comentários, os jovens chegam a sugerir alternativas: o programa deveria dar mais atenção ao problema das drogas; incrementar a participação dos jovens negros; tratar mais sobre a violência juvenil: “De repente, trazer alguma coisa sobre a violência entre gangues”; “Falta rolar lá o lance da droga... ainda não rolou”; “Eu acho que deveria cada vez mais colocar os jovens negros no *Malhação*”.

4.3. Análise dos grupos

Após este olhar geral sobre estes grupos, observamos que era possível resgatar das discussões categorias semelhantes às que havíamos identificado para a análise do programa *Malhação*: a escola como espaço de encontro; o ensinar e aprender na escola; Escola, intervenção e cultura juvenil; diferenças e inclusão. A única categoria que acrescentamos neste capítulo foi: *Juventude, mídia e escola*, devido à grande ênfase da mesma nas discussões⁸⁷. A seguir, passamos ao trabalho de análise destas categorias.

4.3.1. A escola: espaço de encontro e sociabilidade

O valor dado à dimensão do encontro na escola se aproxima do tratamento que a mesma categoria recebeu no capítulo anterior, sobre o programa *Malhação*: ir à escola para conversar com os amigos, fazer do espaço escolar um ponto de sociabilidade, oportunizar

⁸⁷ Na verdade, as categorias aqui analisadas foram sendo estabelecidas ao longo do processo de sistematização dos dados colhidos no programa *Malhação* e nos Grupos de discussão. O manuseio, a catalogação de todo o material é que foi nos conduzindo para o tratamento e escolha das categorias. Ora um destaque muito forte nas representações de *Malhação* nos levava a observar como esta se manifestava nas discussões com os jovens, ou ao contrário, uma fala muito marcada nos diálogos dos grupos nos levava para as histórias de *Malhação*. Essa forma de construir as categorias foi importante devido as variáveis que ressaltam do nosso *corpus* de pesquisa e que poderiam fragilizar nosso trabalho. Assim, o fato de escolhermos categorias semelhantes para os dois objetos empíricos (*Malhação* e Grupos de discussão) facilitou a nossa análise.

relações afetivas. Como dissemos anteriormente, assumir o *encontro* como dimensão da escola significa perceber a diversidade de seu contexto educativo, focando-a como espaço sócio-cultural que leva em conta a dimensão do dinamismo e do fazer cotidiano – um cotidiano que se constrói nas múltiplas relações que ali ocorrem (cf. Dayrell, 1996, p.136). Assim apreendemos que nas relações cotidianas da escola “os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflito e negociações em função de circunstâncias determinadas” (Dayrell, 1996, p.137).

a) O encontro na escola: “troca de idéias”

O encontro na escola se distingue daquele dado nas ruas ou, ocasionalmente, em outros contextos. O ambiente escolar é visto pelos jovens como favorável ao cultivo de amizades, especialmente através da conversa próxima e gratuita, na qual se dá a troca de idéias com outros jovens: “Momento de diversão, de alegria, de falar de tudo”. A condição do encontro (similarmente ao que vimos ao analisar o programa *Malhação*) reaparece na fala dos jovens com notável intensidade. Os jovens avaliam, inclusive, que as amizades cultivadas na escola diferem das amizades da rua: a rua oferece muitos riscos, dependendo do “tipo” de amizade que ali se constrói, enquanto a escola é vista como espaço de menor risco. O menor risco, a assiduidade dos contatos, a gratuidade dos diálogos e a intensidade afetiva das relações conferem à escola um papel fundamental na formação identitária dos jovens. Aquilo que, na sua simplicidade verbal, os jovens qualificam como “troca de idéias”, trata-se, na verdade, de um complexo dinamismo ritmado pelas relações – em que se mesclam aspectos cognitivos, afetivos, valorativos e conflitivos – nas quais os sujeitos interagem e se constroem. Encontrar-se, confiar e poder falar da vida, das dificuldades e das conquistas desenvolve a capacidade de ouvir os “chegados” (como dizem). A “troca de idéias” liga-se, portanto, ao compartilhar com o outro – seja amigo, colega de sala ou, por vezes, o professor – os sentimentos e histórias de cada um:

Milena: Quando a gente fez o grupo de discussão sobre escola, eu lembro que todo mundo falou da escola como um ponto de encontro. Todo mundo falou. Se não colocou como um ponto de encontro diretamente, deixou claro que iam para a escola para fazer amigos, para criar novos ambientes para a vida, deixando claro que a escola é um ponto de troca de idéias.

Filipe: Eu gosto é das amizades, de bater papo, de trocar idéias, do recreio. Hoje a maioria de nós vai à escola porque a gente fica pensando: Nossa! Eu vou encontrar fulano lá! Hoje a gente vai disputar aquele campeonato! Eu acho que nós buscamos na escola um lugar para encontrar com as pessoas, com pessoas novas e com os amigos, trocar idéias com os chegados.

Marquinho: As amizades da escola é diferente, lá a gente não corre tanto risco como nas amizades da rua. A gente bate papo sobre nosso dia-a-dia, fala do que gosta, do que tá buscando, ouve também o que o amigo, o chegado tem pra falar.

Nesse sentido, os jovens revelam que o encontro – diretamente relacionado à sociabilidade – é um valor educativo em si mesmo, que confere um significado próprio à escola, distinto ou até mesmo autônomo da sua eficácia em transmitir conhecimentos e treinar habilidades. Para os jovens, ouvir e ser ouvido, partilhar histórias comuns e diferentes, estar com pessoas novas e já conhecidas, significa inserir o *seu* cotidiano no cotidiano escolar.

Esta inserção favorece o “ser sujeito”, narrando e interpretando vivências, assumindo e confrontando sentimentos, concordando e discordando em franco diálogo. Assim, fazem interagir a sua vida e a vida escolar. Este processo de interação (ou *troca*, como dizem) possibilita o confrontar de vasto conjunto de experiências. Os jovens chegam à escola carregando histórias singulares, repletas de expectativas, desejos e sonhos. Todas essas questões vão, aos poucos, se confrontando com a dimensão institucional da escola. A partir deste momento, o institucional vai transformando e sendo transformado pelo conjunto das identidades, conflitos e tramas que ali se constroem. Como destaca Dayrell, a escola como espaço sócio-cultural próprio teria uma dupla dimensão, marcada

institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (Dayrell, 1996, p. 137).

Constatamos que a própria escola é uma construção mobilizada pelo conjunto de relações cotidianamente vividas em seu âmbito. Diante disso, não se pode pensar a perspectiva educacional da escola, sobretudo hoje, apenas nos termos oficialmente prescritos (ainda que a dimensão institucional inclua ou favoreça as relações). Recordando que as relações educam, são os sujeitos implicados na escola aqueles que a reescrevem continuamente. Portanto, compreender *o encontro* como dimensão constitutiva da educação escolar significa repensar a própria escola, concebendo modelos que já incluam a sociabilidade (encontro, troca, diálogo, interação) como questão pedagógica fundamental para os demais elementos e papéis da instituição (currículo, disciplina, definição de competências e modos de avaliação).

b) A escola viva: alegria

Convém iniciarmos com uma nota semântica. A palavra “alegria” vem do latim clássico *alacre* (esperto, vivaz, ardente, bem disposto). Posteriormente, assumiu a forma

alecre no latim vulgar. No séc. XV aparece a palavra *alegre* (com g no lugar da c). Só então se consolidou a palavra alegria: qualidade do alegre, com o sentido de esperteza, vivacidade, ardor e boa disposição. O latim clássico dizia *laetitia* para “alegria”, donde o nome próprio Letícia. Em italiano temos *letizia* ou *allegria* (alegria), acompanhadas de *lieto* e *allegro* (alegre). Em português temos *alegria* (popular) ou *letícia* (poético), acompanhadas de *alegre* e *ledo*. Em espanhol temos também *alegría* e *alegre*.

A questão da alegria na escola é objeto de discussão entre educadores, ensaístas e pesquisadores. Um desses nomes é Paulo Freire (1997): o educador destaca que só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos. Por isso, considera necessário ensinar com alegria. A alegria na escola, para este educador, deve ser pensada em conjunto com a prática pedagógica: o que se ensina, como se aprende e porque se aprende. Também Rubem Alves se ocupa do tema, publicando inclusive o livro *A alegria de ensinar* (2000). Na obra, o autor diz que ensinar com alegria é nunca aposentar o gozo pelo ensino, experimentando prazer em ensinar e pelo que se ensina. Portanto, é preciso que aqueles que “recebem” o ensinado pelo professor (os seus alunos) sintam prazer similar ao que os próprios professores deveriam sentir ao ensinar.

A ligação entre escola e alegria é um dos pontos destacados pelos jovens ao falar das vivências de encontro no espaço escolar. Para tais jovens, a escola devia ser um espaço alegre. Afinal, a qualidade do *alegre* (etimologicamente esperto, vivaz, ardente, bem disposto) caracterizaria singularmente a juventude: “Eu busco na escola, alegria, diversão, namorada”. “Eu acho que o espaço da escola deveria ser um espaço alegre”. “A alegria para o jovem é algo fundamental; muitas vezes, esse espaço é a escola”.

Este sentido dado à alegria aqui está diretamente em consonância com pesquisas nacionais sobre as juventudes brasileiras, nas quais a variável “alegria” é apontada como característica valorizada pelos jovens como própria do seu momento de vida. Aliás, observamos o mesmo nas discussões sobre o “ser jovem”, apresentadas anteriormente. Nota-se esta questão na fala abaixo:

Júlio: A gente vai para a escola buscar alegria, felicidade, mas para estudar do jeito que é não dá, eu detesto escola. Tem também a questão do uso do espaço da escola, o jovem faz da escola um lugar mais alegre. Às vezes a escola é só um ponto de encontro, a gente não tem outro momento para encontrar os amigos; chega lá, a gente que falar tudo, quer falar da nossa vida, do nosso cotidiano. Eu tenho certeza se casar a alegria com a escola, a escola vai ficar mais viva.

A fala de Júlio aponta para a importância da alegria na educação escolar. Alegria é uma das coisas que os jovens desejam encontrar na escola e, ao mesmo tempo, é parte do que eles próprios trazem à escola. Considerando que uma das perguntas fundamentais da

metodologia escolar é como se deve ensinar, a alegria deveria estar contida em sua resposta. Quando a alegria falta, o prazer, o gozo, a emoção tendem a diminuir, o que afeta a curiosidade, o estímulo e, enfim, a vontade de aprender.

Se a escola é também um lugar para encontrar amigos, trocar idéias e partilhar a vida cotidiana, a relação alegria/escola é sinônimo de escola mais “viva” – no dizer dos jovens. Em suas falas, a alegria não aparece como romantismo que abstrai o sentido próprio do que seria a escola. Mas nos parece trazer um sentido bastante pedagógico, ao propor que se pense a alegria como forma de inserir a busca própria do jovem no espaço institucional da escola. Assim, a alegria faz interagir expectativas juvenis e vida escolar. Os jovens transportam para a escola algumas emoções e expectativas alegres – como lazer – que, contudo, estão muitas vezes ausentes do seu dia-a-dia social. Como já observamos anteriormente, as opções de lazer para o jovem pobre são escassas. No bairro, encontram pouco lazer; nos centros urbanos, o que é oferecido não lhes é acessível. Neste sentido, a escola acaba recebendo um sujeito com déficit de “inclusões” sociais. Este problema sobrecarrega as funções que a escola normalmente comporta.

Mas quando os jovens reivindicam que a escola seja mais “alegre”, não se restringem ao aspecto lúdico, mas se remetem ao relacional: desejam trazer para a escola – e, portanto, desejam que a escola acolha – esta *esperteza, vivacidade e boa disposição* que os faz sujeitos em relação de encontro. Abre-se, então, uma oportunidade de construção e inclusão da qual são protagonistas, superando ao menos em parte seus déficits sociais. Assim, a alegria própria da juventude estaria diretamente implicada na pedagogia, enquanto participante do diálogo entre os jovens e a escola. Afinal, tais sujeitos são antes de tudo *jovens* alunos – e não simplesmente *alunos* jovens. É preciso notar que a idéia de uma “escola alegre” é trazida na fala dos jovens mais como um desejo e menos como uma experiência prática. Percebemos em vários momentos, muito descontentamento com suas vivências escolares. O ir para a escola se resume a uma busca pelo diploma, falam da monotonia da escola, da chatura das aulas, do desrespeito entre educadores e educandos. Os jovens demonstraram também pouco entusiasmo pela vida escolar. Assim, a fala da escola alegre está em constante contraste com a experiência real do que eles têm vivido. Como diz a jovem Milena: “a nossa escola às vezes é triste, ninguém respeita ninguém, ninguém se envolve com ninguém. Credo! Parece cada um por si e só Deus por todos”.

c) Forma, cor e movimento: a arquitetura escolar

Segundo Paulo Freire: “É incrível não imaginar o significado do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço, na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (1997, p.50). Nas palavras de Dayrell (1996),

a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. A arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida *a priori*. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (Dayrell, 1996, p. 147)

Ao apontarem diferenças entre a escola pública e a escola particular, os jovens alertam para o sentido pedagógico da arquitetura, já que um elemento de debate entre eles foi a relação entre estética e afetividade no conjunto físico dos ambientes escolares. Isto se refere tanto ao movimentar-se no espaço escolar, quanto à questão estético-visual da escola, cenário de seus encontros interpessoais. De um lado, está a escola particular, vista como “outro mundo” – ambiente diferente e agradável – percebido pelo olfato (odor do ambiente), pelo cuidado (higiene e limpeza); pela valorização da comunicação estético-visual (cores, cartazes, imagens); pela oferta de espaços convidativos (ambientes aconchegantes e ajardinados). Do outro lado, a escola que eles estudam já não apresenta arquitetura tão acolhedora e agradável. Segundo os jovens, o que se vê na periferia é destruição, migalhas, rudeza – “tudo muito feio” na conclusão deles. A estrutura física desgastou-se e encontra-se muito abandonada: as cores se desbotaram, falta limpeza, as salas de aula têm carteiras quebradas ou simplesmente não as têm. Esta carência de beleza (descontados detalhes estilísticos) deve-se ao descaso dos governos, ao vandalismo de certos alunos, ao descuido da administração e pedagogia escolares.

Taimara: Eu fui fazer uma apresentação de percussão no *Dom Silvério*, eu vi outro mundo. Pra começar pela limpeza, o cheiro da escola é diferente. As pessoas são diferentes, as conversas deles são diferentes. Eles sabem falar. Até a pele deles é diferente, cara. Agora, quando a gente chega no *Menino Jesus*, você vê os muros pichados, os colegas no cigarro, o outro na maconha: essa é a marca da nossa escola. Esse mundo escolar que nos rodeia é triste.

Filipe: É, eu também reparei isso. Lá no *Dom Silvério* tinha uns cartazes muito maneiros nas paredes, cada um mais bonito que o outro. Tinha muitos que falavam especialmente para o jovem.

Marquinho: O jardim então, era lindo. Os alunos sentados no banco, conversando na maior alegria. Não tinha aquela tia ali pegando no pé. Eu perguntei pro *boy* lá se o pessoal não briga d’eles ficar ali batendo papo. Ele me disse que se tem buraco de aula, ou intervalo, eles podem transitar onde eles querem na escola. Me deu uma inveja. Não assim, que eu queria estudar lá, mas eu queria que no *Menino Jesus* pudesse ter um pouco daquela beleza.

Júlio: Pra nós sobram as migalhas. Nossas escolas estão destruídas. Na porta só dá malandragem: ninguém quer vir para cá; não dá gosto de entrar na escola. Tudo muito feio.

Paulinha: Tem a questão da limpeza também. Nossa escola é muito suja.

Charles: Tem a questão financeira das nossas escolas, também. O orçamento de uma escola particular para uma escola pública marca a diferença. O governo vive falando que chegou verba para as escolas... Da nossa ela passou bem longe. Não temos nem uma quadra direito. Outros espaços em que a gente pode conversar são mínimos. Acaba só ficando naquilo mesmo: quadro e giz. Não dá nem para comparar desse jeito que vocês estão fazendo.

Rogério: É, mas nós também fomos culpados por essa imagem feia da escola. A gente mesmo destrói a escola. Os caras não param de pichar os banheiros, as carteiras.

Taimara: Eu acho que mais do que culpa, o problema é que muitos jovens não sentem que o espaço é deles. Por isso eles não cuidam.

Rogério: Mas eu não concordo com isso, não. A gente não tem que destruir as coisas porque elas não são da gente. Agora, eu concordo que se a escola pertencesse à gente... Aquele lance de a gente se sentir bem no lugar que é nosso. Eu acho que o cuidado ia ser maior, com certeza.

Gisele: É, eu acho que é igual a uma coisa que a gente gosta muito, uma coisa que uma pessoa especial te deu: ‘cê não quer se desfazer dela, não.

Neste diálogo, os jovens partem do contraste estético entre escola particular (*Colégio Dom Silvério*) e escola pública na periferia (*Escola Estadual Menino Jesus*). Não estacionam em análises de estilo, mas fazem uma hermenêutica da beleza da escola, interpretada como cenário favorável ou não à presença e às relações – sem as quais seria impossível que a escola existisse e que alguém, ali, aprendesse. Embora não tratem da pedagogia em sentido estrito, suas observações são altamente significativas para a mesma, pois a ambiência (*limpeza, cheiro, jardim*) propicia relações (*alunos sentados no banco, conversando*) e transmissão de conteúdos (*cartazes maneiros que falavam para o jovem*).

Assim, ressalta-se do diálogo a constatação do quanto “alegria” e “beleza” ambientam os encontros interpessoais, os processos identitários e a aprendizagem em geral, na medida em que elas atraem, convidam e proclamam a dignidade dos que ocupam aquele ambiente. Em outros termos, os jovens percebem, no seu dizer existencial, o que se tem proclamado no dizer filosófico: alegria e beleza se ligam à dignidade da pessoa e, assim, propiciam a vida virtuosa. Como pretender que as virtudes eduquem (*eles sabem falar*) e suplantem os vícios (*colegas no cigarro, o outro na maconha*) quando “o mundo escolar que nos rodeia é triste⁸⁸”?

Outro elemento que ressaltamos no diálogo é a relação entre pertencimento e cuidado. Os jovens se mostram conscientes do limite orçamentário e assumem o fato de que, entre eles, há quem agrida o ambiente escolar. Contudo, demarcam sua reflexão além da questão orçamentária e da depredação da escola. Sugerem que o pouco caso dos jovens pelo

⁸⁸ Na obra *Timeu*, Platão associa beleza e bondade, virtude e saúde, sob a égide da temperança (justa medida). A temperança cura os excessos e favorece o estado humano de *arete* – saúde, alegria, equilíbrio e disposição, que caracterizam a vida virtuosa. Para Platão a escola filosófica que o seguiu, conduzir a pessoa ao estado de *arete* é missão da educação (cf. REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde – o conceito de homem, de Homero a Platão*. São Paulo: Paulus, 2002, p. 214-228). Vale observar, porém, que os valores da temperança e do equilíbrio, da ética e da estética (propiciadores seja da saúde, seja da virtude) não se restringem à escola platônica, mas assumem sua relevância pedagógica na proposta recente da “educação integral” (cf. CENPEC. *Educação integral – Cadernos Cenpec 2/2005*, São Paulo).

* UNICEF e CENPEC promoveram, de 15 a 17 de agosto de 2006, o seminário nacional “Tecendo redes para a educação integral”, em São Paulo.

espaço escolar estaria ligado ao sentimento de não-pertencimento. Assim, os jovens indicam em suas falas um caminho que poderia motivar a sua relação com a escola: o sentir-se parte, sentir-se pertencente, sentir-se bem naquele espaço. Isto marcaria um maior cuidado e zelo pela escola.

Os jovens, inclusive, associam *cuidado* com o significado que se constrói diante daquilo que é apreciado, com o que se tem apego. Assim, a arquitetura e o zelo pelo espaço interferem no modo de pensar a relação com o conhecimento ministrado na escola. Ambientes limpos, bem distribuídos e agradáveis declaram a dignidade de quem os frequenta, atraem e convidam a que ali se esteja e se conviva. A alegria e beleza do meio dizem da alegria e beleza do conteúdo, do conhecimento. Pois conhecer pede curiosidade, sedução e relação. Para Gadotti (2003), a sedução passa pelo sentido do encantamento pela beleza, pelo aprender com gosto. Ainda que o autor reflita sobre a relação professor e aluno em torno do conhecimento, o mesmo critério pode ser aplicado à relação entre espaço e aprendizagem: o modo de se relacionar com a estrutura espacial da escola diz também do modo de educar, de conceber e ministrar o conhecimento neste mesmo espaço. Portanto, a arquitetura e o cuidado pelos ambientes da escola trazem elementos de um “currículo oculto”: dizem o que a escola pretende ser (ou denunciam o que ela não é); convidam à assiduidade (ou repelem); favorecem relações interpessoais (ou as impedem); propiciam o aprendizado (ou o estorvam). Em outras palavras, o espaço físico é um significativo indicador da concepção pedagógica, do modelo de educação que se pretende e que se constrói (cf. Dayrell, 1996).

Outra discussão ligada ao espaço físico da escola é sobre a mobilidade: na maioria das vezes, o aproveitamento do espaço se restringe ao ensino em salas de aula. O descuido do ambiente, de um lado, e o recurso predominante à sala, de outro, fazem com que a escola apareça, aos olhos dos jovens, como espaço físico pouco dinâmico: seria a sala de aula o único recinto do pedagógico? O peso pedagógico dado à sala de aula a torna o ambiente da “chatura” e do “engessamento” (pouca criatividade e repetição). Constatam que a escola pouco utiliza os seus espaços. A função educativa da quadra, da biblioteca e do pátio é preterida:

Júlio: Na escola, nossa, é só aquilo: bate o sinal de um horário para o outro e mais nada. Sala de aula, sala de aula, sala de aula. Uma chuva, o murro caiu; sala de aula com paredes quebradas, quadros arrancados, vidros quebrados. A única coisa que eles fizeram é pintar os vidros para eles ficarem escuros e a gente não olhar a rua. Às vezes, fica parecendo uma prisão.

Jéssica: É, ficar ali olhando cinquenta minutos para a cara do professor... é muito chato.

Taimara: Eu aprendo sim, na sala de aula. O problema é que a escola ‘tá muito chata. O professor vai lá e enche o quadro, enche o quadro... A gente fica quase sempre enfurnado na sala de aula. Eu estudo no *Menino Jesus* há anos e só há pouco tempo eu comecei a frequentar a biblioteca. Tem amigos meus que nunca “foi” na biblioteca.

Esta pouca mobilidade espacial provocaria desinteresse pela aprendizagem escolar. Os jovens alunos ampliam a pedagogia para outros espaços. Eles valorizam o estar na quadra, o caminhar pelo pátio, o encontrar-se nos corredores. Ao buscarem alternativas, os jovens re-significam o espaço escolar (cf. Dayrell 1996). Neste caso, re-significar vai além da mobilidade em sentido mecânico: é também mobilidade afetiva, cognitiva e psicológica, pela ampliação dos vínculos relacionais. Assim as amizades, a “troca de idéias” e o namoro literalmente ganham espaço na escola. Portanto, quebrar a monotonia espacial da escola é dar brecha ou visibilidade para um conjunto de relações não comumente fixadas na organização arquitetônica da instituição, mas que vão se construindo cotidianamente no seu espaço:

Teide: Eu, é mais falta de interesse meu: eu odeio escola. Eu nunca consegui aprender nada. Eu não gosto, nunca bati com escola. Para mim, escola é gesso. O único momento bom era a quadra.

Charles: A gente só consegue sair da sala de aula se for matando aula. Os caras vão para o banheiro, para outros cantos namorar. Um fica vigiando pro outro se vem alguém.

Outra forma de dinamizar e re-significar os espaços da escola é o investimento na cultura dos próprios jovens, num processo de transformação da rotina escolar, convertendo os vários espaços escolares em lugares que dinamizam a aprendizagem. Um exemplo citado foi quando jovens percussionistas da vila Santa Fé – alunos do *Menino Jesus* – resolveram levar sua música para dentro da escola. A idéia era propiciar lazer, acesso à cultura musical e dança para os demais jovens da escola. Na visão dos jovens, esta experiência teve dois resultados imediatos: provocou quebra da rotina e nutriu a auto-estima dos jovens instrumentistas que ali apresentavam “suas batidas”. Outras vezes, o corpo docente também re-significa o cotidiano e os espaços escolares (cf. Dayrell 1996), como constatamos no diálogo abaixo:

Rogério: Da questão do lazer, nós falamos foi o que falta na nossa escola. Muitos alunos matam aula, mas se tivesse um show, uma coisa que chamasse mais a atenção, a gente ia ficar mais na escola. Se eles fizesse como no *Múltipla Escolha*: criatividade, lazer na cultura.

Flávio: Nós saímos da vila, combinamos tudo direitinho. Gente! Vamos tocar no *Menino Jesus*. Então vamos. E conseguimos quebrar um pouco o gelo de ficar só na sala de aula. A quadra não parecia mais aquele piso morto em que às vezes se joga futebol ou queimada.

Filipe: Todo mundo ficou doido, todo mundo começou a dançar. Naquele dia a escola se transformou.

Luana: A escola não trabalha com a questão da cultura. Na escola, por exemplo, esporte é só futebol e queimada. Tanta coisa que a gente pode fazer naquela quadra! Olha o caso dos meninos (*percussionistas*).

Taimara: No dia do estudante, nossa escola tava pegando fogo. Tinha um painel enorme falando do dia do estudante, a merenda foi especial, tinha som no recreio. Os professores estavam mais alegres. Um clima bem agradável. Pena que isso é raro na escola.

Diante das alternativas que re-significaram o espaço escolar, a crítica dos jovens não se fixa na pouca mobilidade espacial, mas apontam para a mobilidade relacional que permite uma compreensão mais profunda da escola enquanto lugar de relações cotidianas. A complexidade educativa da escola vai se estabelecendo cotidianamente. Inclusive o currículo oficial é re-significado ao ritmo das relações cotidianas. Como observa Dayrell (1996) a

respeito, a escola é um espaço dinâmico de relações cotidianamente vivido e re-significado. O mesmo autor acrescenta que tal encontro é diversificado conforme as idades, os saberes e culturas que cada sujeito traz para aquele espaço, fazendo-se notar nos projetos variados que ali vão se estruturando.

4.3.2. Ensinar e aprender

Similarmente ao que fizemos na análise do programa *Malhação*, com o binômio *ensinar e aprender* destacamos certos aspectos da complexa vida escolar, a saber: a relação aluno/ensino, a relação professor/aluno, o sentido da sala de aula. Todos estes aspectos caracterizam o processo relacional entre a vida juvenil e a aprendizagem escolar.

Segundo Gadotti (2003), um dos pontos fundamentais para se pensar o binômio *aprender e ensinar* é perguntar pelo seu sentido. Aprender e ensinar com sentido quer dizer aprender e ensinar com um sonho na mente: “a pedagogia serve de guia para realizar esse sonho” (2003, p. 3). Ainda segundo Gadotti (2003), no que concerne à aprendizagem, a competência do professor “não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor” (idem, p.16).

A perspectiva apontada por Gadotti se aproxima do pensamento de Paulo Freire, em cujas obras⁸⁹ tematiza a questão do *diálogo* como fundamento da educação. No sentido freireano, a dialogicidade é a razão de ser do trabalho de ensinar e aprender. Assim, educador e educando se afetam mutuamente ao partilhar saberes, sonhos e valores. E nessa afetação, o diálogo é a construção do processo de conscientização humana.

No ensaio *Extensão ou comunicação?* (1983), pensado a partir da diferenciação entre o sentido de educação por extensão e da educação por comunicação, Paulo Freire nos ajuda a compreender a relação ensino/aprendizagem do processo educacional:

A aprendizagem só acontece quando aquele que se apropria do aprendido, transforma-o em apreendido, reinventando-o, aplicando o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Ao contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (Freire, 1983, p. 12)

Diferenciando extensão e comunicação, o autor destaca que num sentido extensivo, a educação seria apenas uma prática da “domesticação” – “estender algo desde a

⁸⁹ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997; Paulo Freire, *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

sede do saber, até a *sede da ignorância* para *salvar*, com este saber, os que habitam nesta” (Freire, 1983, p. 25, *grifos do autor*). Portanto, no sentido de extensão está implícita a ação de levar, de transferir, de depositar algo em alguém: trata-se de uma conotação indiscutivelmente mecanicista do conhecimento escolar. Aqui se questiona este mecanicismo uma vez que somente enquanto sujeito, o ser humano pode realmente conhecer. Para Paulo Freire, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer.

Além disso, os objetos, fatos ou acontecimentos não são presenças isoladas: “na percepção da presença de um fato está incluída a percepção de suas relações com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens” (Freire, 1983, p. 29). A pessoa humana é um ser de relações num mundo de relações: “o estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele”. (idem, p. 39).

a) A aprendizagem escolar e o jovem

A falta do fundamento dialógico da educação está na base das primeiras falas dos jovens pesquisados em relação à experiência que eles têm da escola. Segundo eles, a escola estaria construída sobre um padrão fixo, pouco dialógico. Na falta de diálogo com o sujeito jovem, a educação corre o risco de centrar-se na eficiência dos recursos, priorizando o aspecto cognitivo. Na visão de Paulo Freire (1983), isto seria circunscrever o conhecimento na esfera dos objetos de amostra. Diante disso, o *jovem* aluno – portador de déficits sociais, mas ao mesmo tempo habitado de desejos – pode até assimilar informações, mas tais “amostras” não garantem um sentido significativo à educação que lhe é oferecida. Mais que amostras assimiladas, o jovem busca relação: relação interpessoal com os demais, relação entre seu cotidiano e o cotidiano escolar. Como vimos, esta relação re-significa o processo de aprendizagem, como também re-significa a própria escola. Percebemos, então, que quando o jovem diz “não gosto da escola” pode revelar muito mais do que apenas “gostar” – como parece sugerir sua simplicidade verbal:

Marquinho: Mesmo que eu tento, eu não consigo aprender na escola. Eu não agüento ficar dentro daquele padrão, ficar quieto, aprender. Aprendo, mas não é o bastante. Eu me esforço, mas não consigo.

Luana: Para mim, eu também não busco nada, eu não consigo aprender. Eu já tentei, mas não consigo encontrar, apesar de a gente fazer umas amizades: a gente tenta cultivar isso. Mas no meu caso, não busco porque eu não me adaptei, e não tenho tesão, alegria, paixão.

Teide: A escola é muito distante do meu mundo. Aquilo que a Luana falou: falta paixão, amor mesmo, cara. Por que a gente não pode falar de amor pela escola? Falta é isso mesmo: uma relação amorosa.

Flávio: Eu nunca busquei nada na escola. Eu saí fora. A escola é um bicho muito feio para mim. Hoje eu falo: mãe, infelizmente eu não consigo aprender, eu até tento. É muito distante do meu mundo. O

meu mundo é a minha molecagem, meu jeito alegre de ser. Eu sou responsável. Mas para mim, tudo devia ter um pouco de circo, entendeu? Diversão”.

Pelo diálogo acima, notamos que a aprendizagem, na visão dos jovens, tem uma ligação direta com identificação. O diálogo entre os interesses jovens e a escola se mostra frágil quando o vínculo é apenas cognitivo. Embora o que se aprende exija esforço, não é um esforço indicador de um processo envolvente de conhecimento (dialógico, portanto), mas um esforço pago pelo desagrado com o ensino: custa, porque não se gosta; não se gosta, porque não se encontra sentido; não se encontra sentido, porque “amostras” não constroem relação. A referência dos jovens à “alegria”, “paixão” e “amor pela escola” sinalizam a busca por uma escola que seja prazerosa, não apenas pelo recurso ao lúdico, mas pela “relação amorosa” com a escola. Tais expressões seriam demagógicas ou vazias, não fosse o realismo cotidiano dos jovens pesquisados e sua precária condição escolar. O diálogo que segue, entre o jovem Flávio e a pedagoga Rose, caracteriza o que acabamos de dizer:

Rose: *Mas como que lá no Reflorescer você aprende as coisas e na escola não?*

Flávio: Mas são duas escolas diferentes. Lá no *Reflorescer*, eu tenho o maior interesse em aprender. Pelos assuntos da escola, eu não tenho o menor interesse: é muito distante de mim.

Rose: *Mas, você gosta da escola?*

Flávio: Não, eu gosto é das amizades, de bater papo, de trocar idéias, do recreio. Mas, o ensino eu não gosto. Não que não goste de estudar: não gosto do ensino. Agora, para mim que faço percussão no *Reflorescer* é diferente: eu consigo aprender; é uma coisa que eu tenho muito interesse, gosto de fazer, me identifico. Eu gosto mesmo. Ali eu sou eu mesmo. Mas, infelizmente, na escola eu não sou. Bem que eu queria conseguir aprender. Às vezes, eu fico pensando, assim, que eu queria. Pelo menos, mesmo que não conseguisse aprender muito, consegui ficar ali na manha... Mas infelizmente, para mim, escola...

A resposta do jovem à pergunta “porque você aprende no *Reflorescer* e na escola não?” é direta: são duas escolas diferentes. A aprendizagem no *Reflorescer* traduz algo do seu interesse, do gostar, do identificar-se com o objeto que se coloca na relação de aprendizagem. Neste sentido, a grande questão apontada nessa relação com a escola é como a aprendizagem dialoga com o jovem aluno. Em outras palavras, a questão é que a condição de aluno não se resume a um sujeito cognitivo, mas implica uma identidade específica e complexa: o ser jovem, alegre e expressivo, inquieto e amoroso, curioso e dinâmico, seguro e inseguro. Esta condição – o ser jovem – solicita relações capazes de conferir sentido e identidade: “(...) para mim que faço percussão no *Reflorescer*, é diferente: eu consigo aprender; é uma coisa que eu tenho muito interesse, gosto de fazer, me identifico. Eu gosto mesmo, ali eu sou eu mesmo”.

O conhecimento/habilidade adquirido (percussionista) liga três fatores básicos: interesse, gosto e identificação. Esses elementos reafirmam a perspectiva que temos elaborado neste estudo: a aprendizagem como processo dialógico. Com efeito, enquanto dialogicidade, a

aprendizagem não toca apenas o âmbito cognitivo, mas também afetivo, estético, lúdico, relacional e identitário.

b) A relação ensinar/aprender na fala dos jovens

Nas falas, os jovens manifestam apreço pela aprendizagem quando esta se traduz na prática conjunta deles com seus professores, aproximando-se da proposta de Paulo Freire (1983), para quem o ato de aprender é uma prática dialogal. Contudo, isto nem sempre tem se verificado no cotidiano escolar deles. Comentam que, muitas vezes, a escola os coloca na posição de aprendizes pura e simplesmente. Mesmo considerando que seus professores tenham algo a ensinar, os jovens criticam a polarização da relação: professor ensina e o aluno aprende.

Luana: Na nossa escola, muitas vezes, os professores querem que a gente seja coisas que a gente não é. Por isso, o convívio, na maior parte com os nossos professores hoje, é péssimo. Nossos professores acham que, por eles serem professores, eles são mais que os alunos. Eles têm o saber deles; a gente sabe. Mas, como a gente já destacou várias vezes, tem que acabar com essa coisa de que o professor está ali só para ensinar, e o aluno só para aprender.

Filipe: Eu acho que os professores e os alunos aprendem juntos. Eu acho que o professor tem que saber se abrir com os alunos; com a amizade com os alunos fica mais fácil de aprender.

Há descontentamento com a relação ensinar/aprender de tipo unidirecional: um transmite saber (docente) e outro o recebe (discente). No inverso dessa relação unidirecional, os jovens acenam para a aprendizagem dialógica (*professores e os alunos aprendem juntos*) que inclua aspectos cognitivos (*eles têm o saber deles*) e afetivos (*com a amizade com os alunos fica mais fácil de aprender*). Perceber que uma relação de amizade e parceria entre alunos e professores é possível tem grande efeito motivacional nos jovens. Na escala do que consideram significativo na escola, antepõem o relacionamento aos conteúdos. Consideram que, para aprender, é preciso que os sujeitos tenham confiança mútua: “tem que acabar com essa coisa de que o professor está ali só para ensinar, e o aluno só para aprender” (...); “acho que o professor tem que saber se abrir com os alunos; com a amizade com os alunos fica mais fácil de aprender” (falas acima).

Quando esta parceria não acontece, surgem dois problemas, segundo eles: o desânimo, para o professor, pois este perde o princípio fundamental da sua profissão, que é problematizar o conhecimento; e a desistência para o aluno que, provando dificuldades cognitivas e sentindo-se distante do professor, não vê sentido na aprendizagem escolar:

Luana: Por isso que, às vezes, os professores chegam sempre e diz que estão cansados. A gente quer ter o direito de aprender. E eu acho que, enquanto profissão, ele tem o dever de ensinar. Pode até ter muitos alunos que não querem nada. Mas muitos estão ali para tentar aprender. Querem muito. Eu conheço muitos alunos que desistem da escola por causa de professor mesmo.

Rogério: Vocês me desculpem. Mas o cara chega lá a fim de dar a aula, os caras só querem zuar. Eu acho que o dia que eu estou mal, que eu não estou a fim de estudar, eu fico em casa, cara. Se você não está a fim de estudar, pelo menos deixa os outros.

Felipe: Tá certo, cara. Mas isso mostra um problema: pois quando a gente gosta de uma coisa, a gente marca presença positiva. Os caras avacalham porque não sentem prazer.

Taimara: A gente ataca muito os professores. Mas a gente não pode deixar de falar que é os professores que estão mais com a gente. Têm alguns que são nossos camaradas.

Ernei: É, tem professor camarada. Mas hoje tá muito diferente: no meu primeiro grau o professor chegava e conversava com a gente. Hoje em dia, não: eles vão lá e passa a matéria dele e não estão nem aí. Não dão “boa noite”. Os caras não olha pra gente. Eu só ouço o professor falar o meu nome na hora da chamada.

Paulinha: Também, hoje não é só na escola que a gente aprende as coisas não. Um lugar que eu aprendo muita é no grupo de jovens, no *Reflorescer*, com meus amigos.

O diálogo acima mostra o quanto a motivação/desmotivação deve ser levada em conta quando se considera a aprendizagem escolar. Quando não está motivado, o jovem perde o interesse pelo ensino. Alguns, inclusive, tendem a atrapalhar as aulas. O desconforto que surge afeta a alunos e professores, a ponto de criar sérios obstáculos ao processo de aprendizagem. Tal situação poderia nos remeter à adequação dos recursos didáticos ou à habilidade docente em manter a disciplina. Contudo, a fala dos jovens remete a algo ainda mais fundamental: a falta de dialogicidade e contextualidade na prática educativa. Segundo os jovens, há professores que “não dão boa noite, não olham pra gente”. Esta falta de relação causa distância, destitui o professor do seu significado e implanta um regime tácito de anonimato: “Eu só ouço o professor falar o meu nome na hora da chamada”.

A falta de diálogo acarreta uma série de conseqüências: os sujeitos desaparecem; a possibilidade de relação se fragiliza; o professor se resume a passar conteúdo; o aluno se limita a recebê-lo. E tudo isto atravessado pelas linhas subjetivas da motivação/desmotivação, interesse/desinteresse, competência/incompetência. Assim, não há uma transformação da aprendizagem, mas uma extensão de conteúdos que não afetam significativamente a vida dos jovens. Por outro lado, o diálogo entre professor e aluno – reclamado pelos jovens – criaria uma relação de mútua afetação (confiança, amizade, parceria) propícia ao aprendizado. Ambientado no diálogo, o ensino retomaria seu sentido não só pela importância do capital cultural, mas também pela significância do capital humano que o acompanha, veiculado na relação interpessoal.

c) Representações: bons e maus alunos

Outro desafio da relação ensinar e aprender refere-se às representações estereotipadas de alunos e de professores, que simplificam o processo de interação e de

afetação entre os sujeitos no espaço escolar. Esta problemática (os estereótipos) impossibilita novos olhares, novos sentidos na identidade de aluno e professor na escola hoje. Captamos o mesmo problema ao analisar a construção dos papéis de aluno e professor demarcados, anteriormente, no colégio *Múltipla Escolha* (programa *Malhação*): principalmente dentro da sala de aula, os alunos/personagens se limitavam, por vezes, a meros receptores de informação. As representações localizadas do fictício colégio *Múltipla Escolha* são marcações já rotuladas: inteligentes e burros; os da frente (CDFs) e os do fundo (baderneiros); os melhores (que copiam a matéria e cumprem as tarefas) e os piores (que não copiam a matéria, nem cumprem os exercícios). Na discussão sobre representações/estereótipos, os jovens pesquisados descrevem este quadro nos seguintes termos:

Milena: Eu acho que a escola enfrenta também a questão daquelas velhas marcações: se você é bonitinho, tem cara e pode ser inteligente; se você for feio, é aquele burrinho. Se sentar lá atrás, é a turma da cozinha, do fundo, os bagunceiros. Se você senta na frente, é os CDFs. Isso parece uma regra tanto para os professores como para os alunos. Às vezes, quando o cara tá quase bombando ele logo dá um jeito de ir para a frente. Ou a gente escuta o professor dizer: acho melhor você sentar aqui na frente, senão depois é tarde. Até quando o professor tá explicando a matéria, ele dirige o olhar só para quem está lá na frente: parece até que a sala de aula termina ali. Lá no fundo, o que a gente escuta é: Fulano! Pra fora agora!

Rogério: O professor gosta dos caras que senta na frente, porque pelo menos eles copiam a matéria. Assim, os professores acham eles melhores.

Dani: A gente sofre ainda muitos preconceitos com escolas que, às vezes, fazem a diferença de pessoas: os melhores e os piores; os feios e os bonitos; os inteligentes e os burros; os do fundo e os da frente. Mas é culpa de todo mundo: professor, diretor e alunos.

Como já analisados no capítulo anterior, os estereótipos pelos quais se constroem imagens dos alunos jovens estão ligados ao aspecto cognitivo da aprendizagem: bom (inteligente, CDF e outros) ou mau aluno (burro, baderneiro). Mas na discussão dos jovens (abaixo) aparecem outras três variáveis no conjunto de estereótipos: a questão étnico-racial; o olhar do jovem como problema, e a dimensão estética do bonito/feio. Alguns jovens sugerem que os estereótipos vinculam identidade étnica como capacidade cognitiva: se o jovem é branco é inteligente, se for negro é burro ou baderneiro:

Luana: No *Menino Jesus*, quando o professor olhava para a Jéssica, tudo bem. Mas se eles olhassem para mim, pela minha aparência negra, o professor sempre falava: “essa menina não vem para a escola para estudar, não”.

Flávio: A minha fama não é boa na escola; e a cada ano era pior. Pois os professores novatos nem me conheciam e já vinham com aquela imagem, aquele preconceito, aquela imagem de baderneiro. Também: eu sou negro, né !?

Pedagoga Rose: Eu não acredito nisso que vocês estão falando! Não é possível que os professores fazem esse tipo de nomeação e diferenciação.

Júlio: Fazem sim. Eu nem me assusto com isso. Eu desisti da escola por isso. Chegava lá, os alunos brancos só ficava zuando: “Hei, pretinho!”.

Luana: Tem o lance também que eu aprontava muito na escola. Eu sofria muito de preconceito de ser burra, porque eu era negra. Eu até já bati na diretora.

Dos três jovens do diálogo, dois desistiram da escola: Júlio e Luana. Se a motivação crucial é mesmo a depreciação racial apontada no diálogo, não poderíamos

responder. Mas certamente podemos dizer, pelas falas, que a questão étnico-racial é uma variável que marca as interações dos jovens no ambiente escolar, indicativo de uma relação problemática do jovem negro com a escola.

Os estereótipos de bom e mau aluno estão ligados, ainda, a outro qualitativo histórico no tratamento do jovem no Brasil. A apreciação dos jovens como “maus elementos” (baderneiros, malandros, inconseqüentes) deriva do olhar histórico que perdurou desde os anos 20 (estudos da sociologia funcionalista, já discutidos no capítulo 2). Daí, o tratamento do jovem como “problema social” que ainda vigora no ambiente escolar contemporâneo:

Luana: Eu não tive uma experiência boa de escola, não. Eu só lembro dos professores me chamando de “mau elemento”. Eu já briguei com professor de cadeirada.

Ernei: Já aconteceu comigo, de professor não me aceitar na sala dele porque eu era bagunceiro, mau aluno.

Milena: Eu era o centro dos problemas na escola. A típica mau aluna. Já recebi todos os apelidos: bagunceira, baderneira, mau elemento, perigosa. Os professores diziam que eu era o foco das confusões.

Taimara: Teve um tempo também que eu vivia na sala da diretoria. A diretora sempre dizia: “Mais problema pra mim, Taimara. Você aqui é confusão na certa, eu não agüento mais os problemas trazidos por maus alunos como você”.

Flávio: Mas ninguém ganhava de mim: os professores novatos já sabiam o meu nome antes de me conhecer. Um dia teve um professor novato que chegou na sala no primeiro dia de aula e disse: “Flávio eu quero depois conversar com você”. Sabe o que ele falou? “Olha, já sei da sua fama de malandragem. Só quero deixar claro que, comigo, mau aluno entra no corretivo”. Eu fiquei com ódio mortal deste professor.

Há também um critério estético aplicado inapropriadamente à diferenciação entre bom e mau aluno, vinculado ao bonito e ao feio. Em geral, alunos reconhecidos como bonitos são vistos como inteligentes; alunos qualificados como feios são definidos como burros: “Os professores e os alunos nomeiam muito. Se você é bonitinho, você é inteligente; se você é feio, você é menos inteligente”. Não cabe aqui precisar as qualidades de bonito e feio. O que colhemos de importante dessas falas é o quanto os estereótipos são causa de dificuldades na aprendizagem escolar, por atingirem a estima, as motivações e a qualidade das relações. Ser chamado de “burro” – associando, ainda, este apelativo ao fato de ser negro – interfere para além de um problema étnico-cultural na auto-estima do jovem, leva-o a odiar a escola e desmotiva a aprendizagem: “Para mim e para a maior parte dos meus amigos, a maior dificuldade na escola é o ensino. A gente tem que parar de ser chamado de burro: a gente fica ainda mais com dificuldade”.

Essa questão está refletida no posicionamento de Gadotti (2003), ao tratar do sentido da aprendizagem na escola. Para o autor, o aluno só vai aprender quando ele consegue ver na aprendizagem algum sentido: “Ele não aprende porque é ‘burrinho’. Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na recusa de aprender”. (Gadotti, 2003, p. 28).

d) As representações do professor: o significativo e o não-significativo

Os estereótipos também são perceptíveis na via oposta, no tratamento que os alunos dão ao professor. Tal análise mantém sua consonância com a avaliação feita das imagens de professor representadas no colégio *Múltipla Escolha* (programa *Malhação*). A fala dos jovens perfila dois modelos de professores: o professor significativo (presente e aberto às relações: confere sentido ao aprender) e o professor não-significativo (ausente e pouco expressivo: não confere sentido ao aprender).

O *professor significativo* mostra capacidade de abrir-se à relação com os alunos. Estabelece um “canal” de diálogo com os jovens, tendo presença ativa e interativa no meio deles. Procura ser amigo, respeita os jovens alunos e o demonstra em atitudes emblemáticas, como lhes desejar “boa noite” ou “bom dia” com expressões de sinceridade. Além dessas características, este professor é didaticamente criativo: recorre à linguagem juvenil, inova a metodologia, usa do lúdico, torna as aulas atrativas e agradáveis. É, sobretudo, alguém com um olhar especial sobre os alunos: olhar que acolhe as experiências individuais, disposto a apreciá-las sem homogeneizar. Ao localizar problemas, ele recebe e reenvia responsabilidades e se faz próximo. Este professor confere sentido ao ensino e tem a capacidade de interferir na realidade vivida pelo aluno, a partir da sala de aula. É, portanto, um professor que angaria autoridade devido ao cuidado e empenho sinceramente demonstrados nos relacionamentos e no cumprimento de sua tarefa de problematizar o conhecimento. A relação com este professor ultrapassa o horizonte cognitivo, por ser atravessada por vínculos afetivos e gratuitos:

Ludmila: Eu acho que para você ser professor, você tem que ter o dom do relacionamento. O professor tem que saber construir um canal com os jovens. Tem que dialogar.

Taimara: Nós levantamos também a questão da relação dos professores com os alunos, que têm algo da amizade, do respeito. Tem o professor que é muito camarada, que enxerga os alunos na sala de aula, dá boa noite ou bom dia.

Paulinha: Eu sinto que a única professora que gosta de ensinar, que tenta fazer diferente, que inova a matéria, é a Graça. Ele joga algo de brincadeira, mas passando algo da História que é a matéria dela.

Taimara: Eu acho que o bom professor é que ensina a aprender. Mas é o aprender a aprender, de aprender a buscar, de ter interesse em buscar.

Flávio: Tem o professor Odilon, que é muito bom. A gente conversa sobre várias coisas. Ele dá uma aula legal. O cara foi que me deu o canal para não entrar nas drogas.

Charles: A professora de História: eu lembro que ela tentava compreender todo mundo. Por isso o pessoal respeitava ela. E ela falava gíria pra danar, mas não era porque ela estava desrespeitando a gente não: era palavrão no bom sentido. Ela brincava, chamava a atenção da gente. Ela fez um projeto lá muito legal – *Prazer pela vida e pela paz*. Ela soube trabalhar com brincadeira e conseguiu impor respeito: todo neguinho gostava dela.

É oportuno salientar que a questão da afetividade na relação professor/aluno confere à escola certa positividade. Inclusive a fala do jovem Charles (que conseguiu concluir o Ensino Médio) nos remete a este olhar positivo. A lembrança de Charles da escola está diretamente relacionada àquele professor significativo que marcou sua trajetória escolar.

O *professor não significativo*, por sua vez, não se relaciona de forma dialógica com os alunos. Seu estar no meio destes se abstrai de qualquer vínculo relacional/afetivo. Este anonimato reduz a função do professor a mero transmissor de conhecimento. É um profissional que tende a restringir suas aulas ao conhecimento do livro didático. Portanto, não problematiza o aprender, nem acolhe a individualidade dos seus alunos: estes se tornam meros receptáculos; e o aprender se torna mecanicista e pouco significativo. Inclusive o olhar desse professor se faz estreito, mirando apenas duas direções: ao quadro negro (lugar do resumo) e ao diário (fazendo a chamada).

Ernei: Teve uma vez que a professora de português tava passando matéria no quadro. Aí tava a sala toda conversando. A professora virou e falou que não sabia por que ela estava passando aquilo. Aí, teve neguinho que falou que ela tava perdendo tempo mesmo.

Júlio: Chegar e dá aula de costa para a gente, enchendo o quadro. Desanima a gente, não prende a nossa atenção, é um porre.

Ludimila: Tem a dificuldade com os trabalhos. De manhã, as pessoas geralmente não trabalham agora à noite a maioria trabalha. Os professores pensam que a situação é a mesma e tacam lá trabalho em grupo, trabalhos enormes. Como se todos os alunos tivessem o mesmo tempo para fazer as atividades da escola.

Taimara: O professor já cansou de dizer: eu posso encher o quadro e sentar, porque eu vou ganhar o meu dinheiro do mesmo jeito. Vocês é que tem que ter interesse em aprender, aí é só me perguntar.

Flávio: Pra mim essa questão (a imposição do saber dos professores sobre os alunos) é algo muito forte nas nossas escolas. A nossa idéia é diferente disso: a gente acha que não precisa tanto dessa distinção entre professor e aluno.

O diálogo dos jovens define bem o que seria a figura do *professor não significativo*: não compreende a aprendizagem como uma relação de afetação entre os sujeitos aprendizes (professor e aluno). O professor é o sujeito cognoscente; sua postura em sala de aula (virado de costas para os alunos) indica a sua compreensão do que seja o “aprender”: não contextualiza o objeto cognoscível, não conferindo a este sentido algum.

As representações do *professor significativo* e do *professor não significativo* são indicadoras de parte da experiência escolar dos jovens. Acenando para o fato de que a experiência humana é sempre situada e afetada pelo convívio com o outro, os jovens apresentam alguns componentes da sua relação com professores significativos: o olhar sensível do professor, o toque mais afetivo na relação de ambos e o procedimento de ensinar que leva em conta o modo de ser do jovem. Assim, tal relação faz da vida escolar dos jovens uma experiência significativa/positiva. Na direção oposta, poderíamos caracterizar a relação com o *professor não significativo*: pouco expressivo, objeto cognoscível não problematizada e o quadro e livro de chamada como mediadores da relação em sala de aula. Estes componentes vão definir a trajetória escolar do jovem apenas como passagem, pouco significativa. Conforme dizem os jovens nas discussões, professores significativos e não significativos –

com os componentes relacionais indicados – convivem lado a lado no cotidiano escolar. Porém, é manifesto nas falas deles um olhar mais negativo sobre suas vidas escolares.

e) A sala de aula

Como já observamos no programa *Malhação*, são várias as realidades que compõem o conjunto das relações em sala de aula, às vezes simplificadas pela própria instituição escolar. A partir da análise de Moraes (1986) e Dayrell (1996), acrescentamos algumas reflexões à discussão, especialmente sobre o sentido da sala de aula (cf. capítulo anterior). Segundo Moraes (1986), a sala de aula é uma realidade que, em si mesma, contém muitas outras realidades. Enganam-se aqueles que pensam que educadores e professores conhecem com total clareza o sentido e a complexidade da sala de aula. Para Moraes, estamos sempre nos perguntando: “a sala de aula pode ser um espaço político portador de uma história? Pode ser um espaço de encontro? Um espaço de belas palavras que esconde os conflitos? Pode ser muitas dessas coisas ao mesmo tempo?” (Moraes, 1986, p. 8). Enfim, para Moraes, resta-nos perguntar: que lugar é esse?

Para os jovens pesquisados, a sala de aula aparece, num primeiro momento, como espaço redutor do processo de aprendizagem escolar. Os jovens apresentam três elementos básicos de crítica: os conteúdos (referentes ao objeto cognoscível) não traduzem sentidos, as buscas dos jovens são maiores do que aquilo que é oferecido pela escola e as aulas são consideradas pouco significativas. Os jovens valorizam a questão cognitiva, mas destacam que a busca deles pela escola não se resume a este aspecto. O desenvolvimento cognitivo é pouco diante do que estes jovens pretendem encontrar na escola. Eles enfrentam dificuldades para aprender: ora demarcadas como limite pessoal, ora como limite da pedagogia/metodologia escolar. Notamos isto no dizer do jovem Teide (abaixo), que abandonou a escola na quinta série do ensino fundamental. Se suas primeiras palavras indicam que este abandono se devia à falta de interesse pessoal (o não gostar da escola), notamos em seguida que o desinteresse pela escola é menos questão de gosto e mais de identificação (“Eu ficava na sala de aula pensando nos ensaios do hip-hop”). Os jovens dizem ter dificuldades de aprender dentro do padrão fixado pela escola, que, segundo eles, está longe dos interesses e da cultura juvenil. Este distanciamento fragiliza a relação do jovem com a escola e diminui o interesse pelas “coisas” da escola. Evidencia-se, assim, o desencontro entre a proposta escolar e a busca do jovem:

Teide: Eu nunca consegui aprender nada na sala de aula. É mais falta de interesse meu, eu odeio escola. Eu não gosto, nunca bati com escola. Para mim, escola é gesso. O único momento bom era a quadra. Para mim, a escola é só para a zuação, pra mim a escola não valeu para nada. Eu ficava na sala de aula pensando nos ensaios do hip-hop.

Felipe: A maior dificuldade do jovem na sala de aula é com a aprendizagem. Nossa, cara! Eu acho aquelas coisas que são ensinadas muito complicadas, um saco. Mas é pela minha dificuldade de aprender aquilo. Eu acho que eu sou meio burro.

Taimara: A escola ajuda o raciocínio. Sem o raciocínio é difícil aprender. Mas isso é muito pouco pelo que eu busco.

Paulinha: Eu procuro o conhecimento. Eu vou com aquela sede de buscar coisas novas. E só vejo repetição: é a mesma coisa, entra ano e sai ano.

A maioria das aulas se resume ao conteúdo do livro, são pouco criativas e repetitivas, caracterizando a sala de aula como lugar da rotina e do estático – como expressa o jovem Filipe:

Na escola *Menino Jesus*, as aulas que os professores dão, até eles mesmos não estão interessados. A cara já demonstra. Os caras chegam, passam aquele resumo do livro no quadro; não muda uma palavra: só repetem o texto do livro. Depois, passa aqueles questionários enormes. A gente responde, repetindo o que tá no texto. Cara, se você pergunta o que você aprendeu com isso... Eu te falo: nada.

Como assinala Dayrell (1996), a sala de aula ambienta um conjunto de relações que vão se estruturando cotidianamente, com destaque para a relação professor/aluno. Um primeiro olhar para esse lugar (como o percebido na fala de Filipe) marca um quadro simples de relações, onde professor e aluno assumem papéis que são dados pela própria instituição escolar. Tais papéis geralmente estabelecem um conjunto de imagens que, na maioria das vezes, são construídos apenas sob o aspecto cognitivo que liga o professor e o aluno: o professor passa o resumo; o aluno responde ao questionário. Este olhar simplifica as relações entre professor e aluno. O professor assume a tarefa de ensinar, transmitir conteúdos, não dando significado à trama de *relações e sentidos* existente na sala de aula (sentido extensivo do conhecimento). Essa redução será ainda mais complexificada na fala da jovem Ludmila:

Ludmila: Os adultos falam um monte de coisas que não vivem. Na escola, eu vejo pelas greves dos professores: muitos entram em greve só pra ficar em casa; nada daquela coisa de lutar de verdade. Fala que o jovem não gosta de política, mas também anulam seus votos; não participa. Eu acho que por isso não há diálogo, principalmente na escola. Poucos professores são exemplos para os alunos. A maioria não vive o que fala. É grosso, não respeita a gente. Eles falam do respeito pelas diferenças, mas não nos respeitam. A gente vê isso mais na sala de aula, onde os professores se acham os donos do saber. Acho que eles pensam que o jovem não pode acrescentar nada ao que eles pensam. Também! Eles não falam as coisas com aquela verdade, sabe, aquela coisa de convicção, como a maioria dos adultos.

Ludmila aponta para o distanciamento que os adultos (aqui os professores) assumem em relação às experiências reais dos jovens. As reais vivências dos adultos – incoerentes, muitas vezes – nem sempre são admitidas ou comunicadas na relação de aprendizagem. Os adultos/professores insistem tanto nos parâmetros ideais, no intento de proporem modelos, que sua real experiência se dilui e eles mesmos se tornam pouco significativos perante os jovens.

Deixam de ser, assim, referência eficaz para o aprendizado, a transmissão de valores e a consolidação de identidades. O que sobra é a impressão de incoerência e a falta de legitimidade de um discurso pouco configurado à conduta. A jovem Ludmila retrata bem esta situação: “Muitos (professores) entram em greve só pra ficar em casa; nada daquela coisa de lutar de verdade. Fala que o jovem não gosta de política, mas também anulam seus votos, não participam. (...) Falam do respeito pelas diferenças, mas não nos respeitam”.

Com sua linguagem espontânea, os jovens reclamam de uma situação altamente problemática, do ponto de vista das relações de aprendizagem. Pois nunca, em tempos passados, tantos jovens conviveram tantas horas ao lado de tantos adultos, como ocorre hoje em decorrência da qualidade de vida e da longevidade. E, contudo, este dado estatisticamente denso não encontra uma correspondente densidade nos relacionamentos. Além disso, o processo de construção da identidade juvenil significa participar de um capital de humanidade de difícil acesso, principalmente no âmbito de relações com os adultos. Pois estes (adultos) discursam mais sobre o que se deva ser, do que como eles mesmos têm sido; mais sobre os valores a seguir, do que como eles têm efetivamente seguido tais valores. A nosso ver, a fala dos jovens, quando aponta para as incoerências dos adultos, manifesta o desejo e a necessidade de encontrar adultos “espelho”: sábios e mestres de vida, para além da profissionalização do docente, qual transmissor de saberes livrescos. Bem observam Fabbrini e Melucci:

Para serem ajudados a mudar, a crescer, a compreender os mistérios, buscam os especialistas, os psicólogos, os técnicos, a quem se paga os préstimos. A moeda vai ocupando o espaço do reconhecimento, tornando supérflua a gratidão. Simplesmente paga-se a conta. Ainda que esses tipos de ajuda são apropriados e comportam certa carga afetiva, é inegável que se dilui cada vez mais aquele vínculo com os adultos fundado no reconhecimento da competência experiencial, nascida da dedicação recíproca, construída sobre elos de gratuidade que, por sua vez, encadeiam o reconhecimento e estabelecem o sentido permanente de um débito de vida. (Fabbrini & Melucci, p. 126-127).⁹⁰

Vindo ao encontro da fala dos jovens (relatada acima), o autor conclui com esta consideração:

Vítimas de um equívoco permanente, os adultos imaginam que a possibilidade de ensinar a vida se alicerça essencialmente sobre o saber das certezas, sobre o conhecimento do exato modo de não errar. Entretanto, como cada qual é incerto e não detém o segredo, a alternativa oscila entre o silêncio e a imposição arrogante de esquemas abstratos e ideais, jamais vividos por ninguém, e, portanto, realmente inúteis. Poucos consideram que seja útil a alguém falar dos próprios receios, do

⁹⁰ “Per essere aiutati a cambiare, a crescere, a comprendere i misteri, si fa riferimento agli esperti, agli psicologi, agli operatori e si paga la prestazione. Il denaro va ad occupare lo spazio della riconoscenza, rende superflua la gratitudine. Appunto salda il conto. Certamente questi aiuti sono appropriati ed anch’essi carichi di affettività, ma è innegabile il venir meno di un tipo di legame con gli adulti fondato sul riconoscimento della competenza esperienziale, che nasca dalla dedizione reciproca, che si fondi su di un legame di gratuità e che instauri la catena della riconoscenza, che sostiene il senso permanente di un debito di vita” (Fabbrini; Melucci, 2004, p. 126-127). (Tradução nossa).

quanto se sentiram sozinhos em certas situações, do quanto custa errar e depois remediar o erro. Não crêem que sirva para alguma coisa o mostrar-se frágil, o falar dos esforços feitos e das incompreensões vividas. Renunciam com muita facilidade à palavra de ensino que poderiam proferir. Pensam que ela não seja audível. Ou então, do lado oposto, se tornam presunçosos e arrogantes: falam do “dever ser”, em vez de falarem do que realmente são; fabricam uma verdade que não existe, que não é outra coisa que um modo fácil de distanciar-se da própria verdade feita de contradições. Assim, eliminam qualquer possibilidade de serem “espelho” e, sem perceber, ensinam o medo e a desilusão. É justamente disto que os jovens querem distância. (Fabbrini & Melucci, 2004, p. 127-128).⁹¹

4.3.3. Escola, intervenção e cultura juvenil

Segundo Frigotto (2001), tanto do ponto de vista filosófico, quanto especificamente técnico-pedagógico, a escola se questiona e é questionada sobre qual paradigma de organização, conteúdo e horizonte educativo favorecem o desenvolvimento de sujeitos autônomos e proativos, capazes de atuar na sociedade e de contribuir para a efetivação da democracia; enfim, sujeitos de cidadania ativa. Tal questão toca diretamente a proposta pedagógica. Para Frigotto, uma educação que assuma o horizonte da cidadania ativa não poderá ser uma educação fragmentada, nem tampouco unidimensional, assentada apenas no desempenho das capacidades cognitivas. Terá que desenvolver o conjunto de capacidades do sujeito, integrando-o, mediante a escola, na sociedade. Sem cair na estreiteza ideológica dos moralismos e civismos positivistas, a educação para a cidadania (o “formar bons cidadãos” como se costuma dizer) ainda cabe na agenda escolar. Aliás, esta é uma das questões apontadas pelos jovens em relação à escola, seja na sua recepção dos personagens de *Malhação*, seja nas suas discussões de grupo, mais voltadas à interação deles com o meio. Para os jovens pesquisados, a escola teria um papel importante no desenvolvimento da “mobilização” cidadã da juventude.

Para tratar desse papel da escola, os jovens discutem um ponto básico: o elo entre cultura juvenil e escola. Em suas falas, indicam que a cultura incentiva a participação do

⁹¹ “Vittime di un equivoco permanente, gli adulti fantasticano a loro volta che la possibilità di insegnare la vita si fondi essenzialmente sul sapere di certezze, sulla conoscenza del modo giusto per non sbagliare. E poiché ognuno è incerto e nessuno detiene il segreto, l’alternativa oscilla tra il silenzio e l’arrogante imposizione di schemi astratti ed ideali, mai vissuti da nessuno, dunque realmente inutili. Pocchi ritengono utile a qualcuno parlare delle proprie paure, di come ci si è sentiti a volte molto soli, di come si fatica a sbagliare e poi a rimediare. Nessuno crede che serva a qualcuno mostrarsi fragili, parlare della fatica fatta e delle incomprensioni vissute. Rinunciano troppo facilmente alla parola di insegnamento che hanno da dire. Pensano che non sia ascoltabile. Oppure, all’opposto, diventano presuntuosi ed arroganti: allora parlano del dover essere, non di quello che sono, fabbricano una verità inesistente, che non è altro che un modo facile per tenersi lontani dalla propria verità fatta di contraddizioni. Ed eliminando così ogni possibilità di rispecchiamento, insegnano a loro insaputa solo la paura e la delusione. Da questo i ragazzi, giustamente, vogliono tenersi lontani ” (Idem, p. 127-128). (Tradução nossa).

jovem na escola e nas causas sociais. Com a ligação escola e cultura, os jovens teriam um papel mais ativo no ambiente escolar, nas ações comunitárias ou de cunho mais amplo.

Esta perspectiva de mobilização da escola – e, por consequência, a abertura para um entendimento do jovem como sujeito proativo, autônomo e solidário – foi um dos pontos apresentados no programa *Malhação*, na história da dengue e em elementos das outras categorias. O modo como *Malhação* tratou o problema da dengue abre espaço para a discussão sobre o envolvimento juvenil nas questões e práticas sociais. O que se destaca na história é a atuação dos alunos: eles acolhem a comunicação do diretor, discutem alternativas, refletem sobre a questão, propõem a rádio escolar e partem para o mutirão nas ruas. Embora o programa divulgue informações sobre a dengue, a ênfase não está na prevenção da epidemia, mas na participação dos jovens personagens: debates, propostas e atividades práticas foram elaborados e executados pelos alunos. O caso dengue foi bastante comentado pelos jovens nos grupos de discussão. A participação e envolvimento dos jovens personagens nas ações contra dengue foram avaliados positivamente pelos jovens da vila Santa Fé: “Nossa! Eu gostei do caso da dengue. Mostra que o jovem sabe fazer é atuante”, nota um jovem durante a discussão.

O discurso da solidariedade e da participação do jovem como sujeito ativo recebeu bastante ênfase nas discussões dos grupos. Aliás, esta representação ou reivindicação do jovem como sujeito solidário ativo é uma constante nas discussões registradas pela nossa pesquisa. Podemos compreender mais sistematicamente esta questão, a partir da relação que os jovens fazem entre *cultura, escola e mobilização juvenil*.

a) A cultura juvenil

Na fala dos jovens, colaborar no processo da construção cidadã dos jovens, ajudando-os a ter vínculos mais efetivos e consistentes com a sociedade em geral é notado como um possível papel da escola. Segundo os jovens, esta mobilização deveria estar assentada na questão da solidariedade, da participação social: “Eu acho que a escola deveria incentivar a solidariedade. Mobilizar o jovem pra prática da rua, sair dos muros da escola e ir para a vida”.

Um caminho para que esta mobilização se efetive é o do elo entre cultura juvenil e escola: “Com a cultura, o jovem acaba encontrando uma forma de se expressar, de mostrar o seu desejo de discutir os problemas da sociedade. Sabe por quê? Porque a cultura cria vínculo, raiz”. Este elo entre cultura juvenil e escola tocaria em alguns aspectos importantes: fortalece o poder de expressão e de opinião dos jovens e os sensibiliza para a solidariedade diante dos problemas sociais do seu cotidiano.

b) Cultura juvenil na rua

A partir da prática cultural e da participação em um grupo de referência, o jovem amplia o seu universo de relações e constrói um olhar mais crítico sobre o seu próprio cotidiano. A atividade com música, por exemplo – a mais citada pelos jovens – pode se transformar, para além do prazer e da criatividade, numa atividade também de cunho social/político. Os jovens vinculam música e denúncia: ao criar uma música, eles podem expressar uma denúncia ou uma crítica do olhar dos adultos, das instituições sociais em relação à condição juvenil e do modo de agir dos próprios jovens. Notamos isto na fala de Teide: “Com o *Hip-Hop* a gente fazia um monte de música criticando os padres pedófilos, criticando a escola, criticando os pais. A gente criticava ou mandava uma idéia legal para o próprio jovem na questão da violência, o tráfico, para respeitar mais as pessoas, as *minas* (garotas, moças)”. Tudo isto é uma forma de se posicionar frente aos problemas. Observa-se esta relação jovem-música-crítica social nas letras de músicas de vários cantores e bandas que são prestigiadas pelos jovens. No caso de movimentos como o *hip-hop*, os jovens pobres tocam nas suas concretas condições de vida: denunciam a violência na periferia, o insuficiente incentivo governamental para suas práticas culturais, os problemas familiares, o tráfico de drogas e a necessidade de respeito pelas diferenças.

A cultura enquanto produção de sentido leva a voz do jovem para a “rua”, para a sociedade. Além disso, a prática cultural/musical amplia os contatos dos jovens com os outros movimentos sociais, instituições governamentais e formas de mobilização. A cultura promove um diálogo maior do jovem com o mundo adulto. Podemos perceber estes elementos nas falas abaixo:

Ludmila: A cultura juvenil é uma forma de crítica. Um grupo que me chama atenção é o Rappa, a letra das músicas fala muito das questões sociais, te passa questões sociais, faz algumas críticas sobre a sociedade. Eu acho que essas coisas influenciam a gente, mais para chamar atenção, para mostrar nossas opiniões, expressar o que a pessoa sente. As músicas falam sobre o sentimento das pessoas é a forma como o autor ou o cantor expressa o que sente.

Taymara: Eu posso falar do BID do qual eu participei. Foi o maior evento que eu já participei. Foi super tremendo para a gente. Nós fomos ao BID apresentar uma dança que se chamava a *Cor da Esperança* e criticando o governo. Mas na apresentação, a gente sentia uma coisa no peito que parecia que atingia todo mundo. Porque tinha uma parte da música que a gente manifestava que o jovem tinha também direito: direito de expressão, de ação, de autonomia. Nosso grupo sentiu assim que a arte, a cultura é uma forma do jovem se expressar, no sentido de arte revolução mesmo, onde o jovem é protagonista.

Ludmila: No *Grito dos Excluídos*, quando a gente chegou lá, vocês não têm noção! Muita gente com a cara pintada, muita gente com placa levantada. Nós fomos pra tocar; e outros (para) manifestar de outras formas. Tem gente que vê manifestação como baderna, revolta. Mas naquele momento as coisas pareciam diferentes. Eu acho que quando você manifesta alguma coisa dando a sua opinião, você está em busca dos seus direitos. A gente chegou lá de ônibus com os instrumentos e eu pensando que a gente ia apresentar num palco. Menino! Quando a gente chegou, estava a multidão caminhando, tinha um povo gritando. No

início, eu fiquei com um pouco de vergonha. Mas depois, a gente viu que tinha mais grupos de jovens lá também, grupos de teatro. Vimos tanto jovens! Depois ainda fala que o jovem não é consciente, não é solidário, não é ativo. Tá aí demonstrado.

O relevo dado pelos jovens às atividades de dança e teatro, no contexto de uma manifestação, levanta duas observações. Primeira: através da cultura os jovens expressam sentimentos, prazeres, motivações e valores. Segunda: pela cultura o jovem se posiciona como sujeito de direitos e proativo. Percebemos que a cultura – além de tocar a sensibilidade própria das pessoas humanas (aqui os jovens) e influenciar seus processos de construção identitária – tem o poder de mobilizar coletividades, grupos. A partir de determinada prática cultural, o jovem se coloca com mais entusiasmo frente às mobilizações, as lutas sociais. Os jovens destacam que seus envolvimento com o teatro e a música no Projeto *Reflorescer*, possibilitaram suas participações em ações sociais promovidas por entidades, movimentos sociais e outros. Como atores e como percussionistas, os jovens participaram do encontro do BID⁹², no *Grito dos Excluídos*⁹³. Como membros do *Hip Hop*, eles se posicionaram frente à desigualdade de classe, ao racismo, à pedofilia e à violência.

c) a cultura juvenil na escola

Com seu poder mobilizador, a cultura contribui também para a construção de identidades e significados. O grande obstáculo é justamente o pouco incentivo à cultura juvenil, principalmente da camada popular. Ou mesmo o acesso desses jovens a outros espaços culturais. Percebemos, nas falas, o quanto a formação dos grupos culturais, das manifestações culturais, da vivência cultural é algo ainda fragmentado na vida dos jovens. Tanto pessoalmente, quanto coletivamente, os jovens não encontram muitos incentivos para seus próprios modos de expressão e criatividade. Tudo isto está diretamente ligado, por vezes, à não-legitimação das práticas culturais juvenis por parte de muitas instituições governamentais. Além disso, muitas das ações institucionais ou de entidades não-governamentais (ONGs) voltadas para a cultura juvenil dialogam pouco (ou não dialogam)

⁹²“O Banco Interamericano de Desenvolvimento ou BID (em inglês Inter-American Development Bank, IDB) é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington, E.U.A, criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe”. Disponível em: wikipedia.org/wiki/BID. Acesso em: 20/01/2007.

⁹³“É uma grande manifestação popular para denunciar todas as formas de exclusão e assinalar as possíveis saídas e alternativas. O Grito do excluído quer ser uma instância articuladora e interpeladora dos movimentos sociais no continente da América Latina”. Disponível em: <http://www.gritodosexcluidos.com.br>. Acesso em: 10/02/2007.

com jovem. O processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos culturais a eles ofertados não passa por suas opiniões, por suas apreciações. Estas iniciativas ligadas à cultura juvenil são manifestações de cunho assistencialistas, ou mesmo de “boa ação” destas instituições. E, assim, contribuem pouco para a efetivação do jovem como sujeito de direitos, participativo e protagonista.

A partir do levantamento desses problemas, os jovens passam a discutir a relação entre *cultura juvenil* e *escola*. Enfatizam que a abertura da escola à cultura juvenil contribui para que se sintam “sujeitos”, e não apenas alunos. Pois a cultura juvenil seria um modo próprio de expressão e de identificação: “Uma coisa própria do jovem”. Assim, o encontro da cultura juvenil com a escola abre novos campos de diálogos entre o viver cotidiano dos jovens e a instituição escolar.

Taimara: Eu fiquei pensando como a cultura pode ser o motor, hoje, para o jovem estar e participar das coisas sociais. Acho que aqui está a chave para a relação do jovem com a escola: a cultura. Trazendo a cultura do jovem para dentro da escola, o jovem vai se sentir sujeito e não apenas um mero aluno. Porque quando ativa alguma coisa que toca a identidade o jovem reage, sente prazer. E não é só cultura como esta coisa de arte não, é cultura como expressão, coisa do próprio lugar do jovem.

Julho: É aí que a gente vê o problema da escola. Por que as nossas escolas não fazem isso? Não fazem um samba de raiz? Por que a escola não faz um encontro de rock? Eu acho que seria uma parada legal e teria mais a ver com a gente. Se investir nisso, o jovem participa mais: ele se torna ator é ele ali, fazendo. Faz, por exemplo, um show de rock na escola: não precisa nem preocupar; pode deixar tudo por nossa conta; a galera vai investir pesado.

A cultura se destaca como elo que interfere no diálogo entre cotidiano escolar e cotidiano juvenil; abre espaço para o próprio agir do jovem no espaço escolar; contribui para uma maior identificação do jovem com a escola. Um outro ponto relevante é a constatação de que, ao abrir espaço para a cultura juvenil, a escola estaria pedagogicamente abrindo espaço para o entendimento mais complexo da identidade juvenil: o jovem deixaria de ser mero aluno, tornando-se um sujeito criativo, culturalmente sensível e habilidoso; um sujeito alegre e divertido.

Filipe: Eu acho que um dos momentos mais felizes no *Menino Jesus* foi quando a gente levou nossa música pra dentro da escola mesmo. Fizemos uma apresentação de percussão. Programamos tudo. Levamos os instrumentos, tocamos, fizemos os outros alunos dançarem, curtirem. Foi legal, parecia que naquele momento eu era o Filipe percussionista, não apenas aluno. Eu fiz a música acontecer, eu fiz o show explodir. O Flávio seria o cara que escreve as letras da música. A gente seria sujeito, sabe! Essa coisa de ação, de fazer. Eu acho o jovem muito sensível; mas pra isso ele tem que ter incentivo. Daí eu pergunto: cabe ao adulto que tanto nos critica, nos incentivar, acolher o nosso jeito de ser? Nada, cara. Só sabe criticar, não dá exemplo, fica só na lição de moral. Na escola é isso: chegou, você é aluno de matérias e acabou.

Mais: além de aluno, Filipe passa a ser o aluno percussionista; Flávio o aluno que faz música, que toca. Eles destacam ainda que se os adultos (aqui os docentes) tiverem um olhar mais atento para este “saber fazer” juvenil, os adultos seriam mais significativos na experiência deles de jovens.

Ainda na fala dos jovens, há um entrelaçamento entre cultura e solidariedade. A cultura seria uma ponte para a escola incentivar e despertar os jovens para ações solidárias. Se a cultura é fonte de mobilização e se a escola tem como uma de suas funções fazer “movimentar” a cidadania juvenil, o diálogo entre cultura jovem e escola é uma oportunidade da escola promover este vínculo entre vida juvenil e práticas solidárias.

Taimara: A gente fala de percussão não é só no sentido de tocar, não. Mas é no sentido de a escola olhar para a cultura do jovem e ver que, com o investimento na cultura, a escola pode tocar na sensibilidade do jovem. O jovem pode ser solidário, ele pode participar das lutas da vida, como no *Grito dos excluídos*. Eu acho que a escola tem também esta função: mover o jovem para a participação na sociedade, e a cultura é um prato cheio para realizar esta questão.

d) Cultura juvenil e a ampliação educativa da escola

Ao falarem da interação entre cultura juvenil e escola, os jovens alargam ou dão a ver um sentido mais amplo da educação escolar. A escola é um espaço para projetos de cunho ético e político-social: a mobilização pela paz no *Menino Jesus* ativou a presença dos jovens na comunidade local (os alunos na rua distribuindo panfletos, fazendo apresentação de percussão); a mobilização mostrou o jovem solidário. Dessa forma, o elo entre cultura juvenil e escola desperta o sujeito para a conscientização, para a vida coletiva, para práticas solidárias. Emerge, assim, o jovem com “atitude”, “agente”, “sensível” e “ativo”, desperto ao viver com os outros e mais atento aos limites:

Pâmela: Naquele projeto sobre *Paz no Menino Jesus*, nós também promovemos uma caminhada na comunidade. Saímos tocando nossos instrumentos, entregando panfletos para as pessoas. Muitos alunos participaram. É legal esses projetos, porque é o momento em que a gente participa de verdade das coisas. É momento que o jovem se mostra solidário com as pessoas. Mostra que ele não é apático como se pensa.

Com este olhar educativo ampliado, a escola colaboraria para a transformação do olhar jovem e, conseqüentemente, para a sua cidadania. Para isto, como já constatamos em vários momentos da nossa análise, os jovens apontam a necessidade de o adulto ser referencial nesta tarefa da escola tentar educar, mobilizar o jovem cidadão.

Filipe: O jovem é muito solidário. Se ele (o jovem) for incentivado pelos professores, se a escola mostra como a gente pode agir, como se faz mobilização, nossa! Se a gente faz uma campanha contra o racismo na escola. Todos os alunos participando da campanha, ativa essa questão da diferença, ajuda nesta convivência. E também mostra que o jovem sabe agir, ser solidário.

Charles: Os professores têm que incentivar os caras. Eu acho que ajudar nas escolhas dos jovens, nas ações. Senão, depois fica aí os caras tudo maluco, sem direção, tudo perdido. E a culpa é sempre do jovem.

Em síntese, o que se descortina nesta categoria – escola intervenção e cultura juvenil – é a compreensão, por parte da instituição escolar, do aluno como um sujeito sensível, criativo, ativo e solidário. As falas dos jovens revelam que, quando isso acontece,

alunos e professores, jovens e escola, fortalecem seus relacionamentos e passam a entender a relação escola-jovem-cidadania de modo mais complexo e otimizado. Eles sinalizam que seria interessante se a escola abrisse espaço para a participação mais efetiva dos jovens, por exemplo, através da música, e estimulasse o envolvimento deles com a comunidade local, proporcionando mais conhecimento sobre sua realidade.

Enfim, os jovens acenam para a necessidade deles de, juntamente com a escola, entender a realidade e atuar para transformá-la. Aqui, uma questão se torna primordial: *o sentido do aprender*. O reconhecimento de que as aprendizagens são constituídas pela interação conjugada com as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar contribui de maneira especial para a constituição de sujeitos capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

Constituem-se, aqui, os pilares básicos da educação para o século XXI: 1) *Aprender a ser*: “a escola prepara a pessoa para a vida em sociedade, com a cultura o jovem age com mais atitude”. 2) *Aprender a conviver*: “Eu acho que a importância da escola é a aprendizagem para o nosso dia-a-dia, essa coisa de viver em sociedade, de viver com outros, de viver com os limites”. 3) *Aprender a fazer*: “Eu acho que, na escola, a gente pode ativar essa aprendizagem de um olhar mais sensível para as coisas. Aí o jovem vai fazer acontecer, vai agir”. 4) *Aprender a conhecer*: “Eu acho que a importância da escola na vida do jovem é que a escola pode ensinar o jovem a buscar, a correr atrás de uma vida mais digna. Na verdade, ensinar o jovem a descobrir um pouco mais sobre a vida”⁹⁴.

4.3.4. Diferenças e Inclusão

No prefácio do livro *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*, Miguel Arroyo destaca que o objetivo da educação tem sido ajudar “o ser humano em seu processo de humanização” (1996: 7). Grande desafio, segundo este autor, uma vez que a interação educação-formação humana tem percorrido um caminho árduo, com encontros e desencontros. Para Arroyo, os olhares dos educadores vêm se alargando, reencontrando os vínculos perdidos entre educação e humanização: percebe-se uma maior sensibilidade/reconhecimento de que a história da educação humana se faz em meio à história

⁹⁴Estes pilares resultam da proposta feita pela Unesco no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir* (Relatório Jacques Delors, 1998). “Aprender a ser” (competência pessoal), “aprender a conviver” (competência social), “aprender a fazer” (competência produtiva) e “aprender a conhecer” (competência cognitiva).

social e cultural; que o educar pessoas perfaz também a dinâmica e o desenvolvimento do processo civilizatório da humanidade; e que a educação escolar tende a retomar e reproduzir a experiência humana do nosso momento histórico (Arroyo, 1996, p.7).

Esse processo de encontro entre *educação e humanização* se expressa bem na relação dos jovens com a questão das diferenças, como a homossexualidade e a questão étnico-racial, provocadoras de muitos desafios para a juventude e a escola. Pois o processo identitário juvenil se perfaz em meio ao conjunto dos valores culturais, sociais e cotidianamente vividos. Assim, num momento em que essas diferenças vêm ganhando ênfase nos dispositivos midiáticos, na organização dos movimentos sociais, no universo escolar, o jovem vivencia de forma específica esta experiência de convívio com as diferenças, tão presentes nos seus espaços de sociabilidade cotidianos. Na verdade, este desafio é próprio da sociedade contemporânea que promove debates em torno da democratização, da mobilização dos direitos humanos, dos fóruns econômicos e sociais pela igualdade, inclusão e solidariedade.

A instituição escolar se insere neste horizonte de mudanças, organização, revalorização da vida, promoção da justiça e da paz (temas inquietos na agenda das políticas públicas). A escola é foco de diálogo com estas várias perspectivas de humanização da vida. Assim, repensar suas funções, reavaliar suas práticas pedagógicas se colocar no debate, vem suscitando mudanças significativas no cotidiano das escolas.

Tais mudanças funcionais/relacionais da escola estão marcadas na fala dos jovens. Estes apontam a escola tanto como instituição na qual eles vivenciam com mais intensidade a experiência do “estar com o outro”, “conviver com o diferente” e relacionar-se; quanto como espaço promissor (ou não) para refletir, repensar e promover ações em torno das diferenças. Os jovens discutem sobre o modo como as diferenças se colocam no ambiente escolar; desafiam e reconhecem a escola como parceira de diálogo e reflexão, consideram os adultos (professores) como referência importante para a problematização do debate e citam, por fim, a questão da inclusão do jovem negro neste encontro entre educação e humanização.

a) As diferenças no cotidiano escolar

O papel da escola em torno da questão das diferenças é um dos fios que tecem o debate desta situação emergencial na fala dos jovens. Estes sinalizam que, cotidianamente, eles convivem com o desafio de pensar e conviver com esta complexa questão das diferenças. A homossexualidade e a questão étnico-racial são as diferenças mais debatidas entre os

jovens. Os primeiros discursos apresentaram o quanto é desafiador para estes jovens pensarem as diferenças. Eles sinalizam para as dificuldades: primeiro por viver uma diferença significativa (ser jovem negro, a grande maioria deles) e segundo por portar um sentimento de falta de maturidade e formação para a convivência com o diferente. Apresentam ainda um desafio para a escola: “Eu acho que a escola não deveria aceitar isso (a discriminação pelo diferente)”. Os jovens se sentem despreparados para dialogar com estas temáticas mais emergenciais. Parte do diálogo abaixo, onde eles discutem o tratamento da homossexualidade em *Malhação*, apresenta bem esta dificuldade.

Rogério: Mas a gente vive rodeado pelo preconceito de todas as formas: negro, gay e outros. Eu fico perdido, eu não sei lidar com isso. Às vezes, eu fico de baixo astral: porque tratar os outros mal? Porque são diferentes? São negros? Eu mesmo sou negro, mas não me sinto menos do que um cara que é branco. Mas, o racismo me acompanha sempre.

Jéssica: Eu não sei como lidar com a questão do homossexualismo.

Dani: Eu acho que os gays são muito discriminados; também a pessoa por ser negra. Eu acho que a escola não deveria aceitar isso.

Júlio: Eu acho essa coisa complicada. Eu acho que não deve mostrar nada dessa coisa de lésbica, de gay em *Malhação*, não.

Flávio: Eu acho que eles não deveriam mostrar mesmo.

Rose (pedagoga): Por quê?

Júlio: Porque é complicado, não dá pra discutir.

Jéssica: Eu discordo de você.

Flávio: Não, eu acho que o que deu a entender ali, a gente não tem nada contra.

Luana: Vocês só acham que não deveriam mostrar, por causa de certas crianças.

Flávio: É isso!

Jéssica: Não, não é isso não! É preconceito nosso, é falta de conhecimento da questão. Gente! Isso é próprio na vida das pessoas hoje.

Flávio: Não é normal, isso tá virando rotina, só tá crescendo cara.

Dani: Eu não disse normal, eu disse “próprio”.

Flávio: É a mesma coisa.

Dani: Não, Flávio. Se a gente fala “normal”, dá a entender que a alguém é anormal: parece mais com coisa de doença. Você tá doente, tá anormal. Já quando eu falei “próprio”, eu falei que é coisa da nossa vida hoje. Sei lá: alguma coisa mais de tempo, de mudança.

Rose (pedagoga): Mas, então como pensar a questão?

Dani: Primeiro passo é compreender do que estamos falando. Falar que a pessoa é diferente é muito fácil. O negócio é compreender porque falamos diferenças e de quê diferenças estamos falando. A gente não pode falar de uma coisa sem estar sensibilizado para a coisa, para o diálogo.

Júlio: Pô, Dani! Mandou benção!

A seqüência do diálogo coloca alguns pontos importantes. A mídia é uma das portadoras deste debate sobre as diferenças. Os dispositivos midiáticos vão configurando, dando forma e publicizando a questão das diferenças. Fazendo-as, em certo sentido, permear, confrontar e tocar o cotidiano dos jovens. Estes se mostram desconfortáveis e inseguros ao pensar a questão da homossexualidade.

Mesmo convivendo com a homossexualidade cotidianamente, os jovens não conseguem produzir de forma mais intensa suas dificuldades nesta situação. O desconforto aparece mediante justificativas: “É assunto muito complicado”; “Não deve ser tratado em *Malhação* por causa das crianças”; “A gente não tem nada contra”. Passam pelo discurso do

preconceito: “Não: é preconceito da gente mesmo”. E atinge um momento singular, na opinião da jovem Dani, quando compreender as diferenças exige entender as singularidades das próprias diferenças: “Devemos compreender porque falamos diferenças e de quê diferenças estamos falando”. Exige o sensibilizar-se para que o diálogo aconteça: “A gente não pode falar de uma coisa sem estar sensibilizado”.

Se, por um lado, a questão da homossexualidade provocou o desconforto visto na fala dos jovens, por outro, eles têm um olhar mais positivo para o tratamento dado a um outro caso específico: caso da personagem Clara (menina com *Síndrome de Down*) tratado na última novela das oito da Rede Globo: *Páginas da Vida* (2006-2007). A discussão da novela acabou entrando na fala dos jovens quando eles discutiam o programa *Malhação*. Ao abrirem debate sobre o tratamento relevante de certos temas na televisão, a história da personagem Clara ganha certa relevância. Os jovens demonstram maior conforto no tratamento desta diferença (“eu tô ficando doido” com a Clara); mostram sensibilizados (“tá mexendo comigo”); fala de mudança de postura (“antes eu ficava só reparando na diferenças, hoje eu sinto vontade de conversar com essas pessoas”).

Filipe: Eu tô ficando doido com aquela questão que a novela *Páginas da Vida*: a questão das pessoas com Síndrome. Nossa, tá mexendo comigo, Nossa Senhora! É uma coisa que tá aí e eu nem dava bola. Eu ficava era reparando na diferença das pessoas que tem essa doença. Mas sei lá, agora parece que me tocou de outro jeito, dá vontade de quanto eu vejo conversar com a pessoa.

Teide: É! Tem muitas pessoas que discrimina; eu acho que não deveria ser assim não.

Filipe: No capítulo que eu estava assistindo, o depoimento de uma jovem com Síndrome, ela falou que não queria que as pessoas tivessem vergonha dela e foi um depoimento real. Eu fiquei só pensando naquilo. Mexeu comigo.

Parece-nos que o desconforto com a homossexualidade e a maior aceitação da personagem Clara revela duas situações contextuais básicas. De um lado, a dificuldade da homossexualidade está diretamente ligada à circulação do discurso da sexualidade ocidental (ainda marcada pela questão da normalidade/anormalidade), além de ser uma situação que mexe diretamente com a identidade dos jovens: é neste percurso da vida que os traços da identidade sexual começam a se fazer com mais intensidade, sendo uma situação que desafia os jovens. De outro lado, a questão da Síndrome está ligada a um discurso da inclusão que tem circulado mais intensamente no cotidiano dos jovens: a questão da inclusão das pessoas com deficiência na escola tem aumentado; a *Campanha da Fraternidade* (2005) que tematizou a questão das *Pessoas com deficiência* (atingindo de certa forma os jovens da vila, uma vez que eles têm uma participação na igreja local). Também a personagem é vivida por uma menina de seis anos, portanto, não atinge de forma mais intensa o conflito identitário geracional dos jovens.

Tudo isto nos leva a considerar que a postura dos jovens frente às questões sociais, culturais, valorativas e éticas nunca deve estar desvinculada dos seus contextos sócio-históricos e, principalmente, de suas experiências vividas. Não tem como perceber como se dá o processo de afetação dos discursos nos sujeitos se não compreendermos a própria experiência de afetar e ser afetado por estes mesmos sujeitos. Mais especificamente, a experiência é um processo que só pode ser desvelado nas suas múltiplas escritas.

b) Escola: desafio e parceria frente às diferenças

O desafio da sensibilização e do diálogo frente às diferenças é posto na fala dos jovens como um dos fundamentos da vida escolar hoje. A escola aparece tanto como uma instituição que pode e deve promover com mais intensidade este diálogo com os jovens, como também a escola deve fazer acontecer a convivência com o outro no seu próprio cotidiano (permeado pelo encontro de muitas diferenças). Encontro permanentemente desafiado pelos desencontros: piadas preconceituosas, situações de desrespeito, de humilhação. Questões que desafiam tanto alunos como professores.

Pâmela: Tem o preconceito de aluno com aluno; a gente não respeita as diferenças.

Charles: Eu acho que a escola deveria ser uma escola de encaixe, que sempre pode ser refeita e que vai se construindo a cada novo dia. E a questão das diferenças é um desses encaixes. Na escola a gente vive rodeado por diferenças: negro, branco, japonês; homem/gay e lésbica. E muitos são humilhados por isso. Inclusive, com as muitas piadinhas. Quando um cara negro dá algum problema, o cara fala: “Só podia ser negro”. O cara fala brincando, mas eu acho péssimo.

Ludmila: Eu acho que o conhecimento, assim, de forma geral: o português, a matemática. Porque tudo hoje, você usa esses conhecimento é importante na escola. Esse é o conhecimento formal, mas a escola não pode deixar de olhar pelo preconceito, pelo racismo que a gente vive na escola. Imagina se a escola é um lugar para a gente conscientizar, não olhar para isso (*as diferenças*), como a gente vai amadurecer nisso.

Pâmela: Dificuldade de aprender, humilhação, preconceito.

Jéssica: Eu acho que é a questão de aceitar as pessoas. Tem muita diferença hoje. Falta tratar isso na escola.

Taimara: Aprender a lidar com as diferentes pessoas na escola.

Dani: Eu acho que essa é hoje a principal coisa da escola: ajudar o jovem a conviver com as diferenças.

Milena: A escola deveria falar mais sobre a vida, sobre o mundo de hoje.

Esses encontros e desencontros com o processo de humanização na escola conduzem, ainda, para uma outra questão: o desafio *curricular* e, incluído neste, o *sentido do aprender*. A questão das diferenças no espaço escolar coloca a necessidade de ampliação do conhecimento disciplinar (matemática, português, história, o que eles chamam de conhecimento oficial), que deve se abrir para o conhecimento humanizante: o respeito e a aceitação das diferenças, uma compreensão maior da vida. Assim, a escola como espaço de reflexão, de conscientização, de contato com o outro, seria um ambiente privilegiado para a

promoção das diferenças humanas e para o processo de maturidade dos jovens frente a esse desafio cotidiano (conviver com as diferenças).

c) O desafio de ser professor

O papel do professor nesta situação específica traz novamente a questão: como os adultos tem sido (ou não) promotores de valores, de virtudes, de posicionamento ético para os jovens? O processo de construção identitária do jovem significa de certo modo participar de um capital de humanidade de difícil acesso diante da complexidade da vida contemporânea. Este acesso torna-se ainda mais frágil quando os adultos (aqui, os professores) discursam mais sobre o que se deva ser (os jovens), do que o como eles mesmos têm sido (professores); mais sobre o que se deve crer (os jovens), do que como eles têm crido (professores). Aqui há um distanciamento do mundo adulto em relação às suas experiências reais – quase sempre suplantadas pela proposta de parâmetros ideais – o que os torna pouco significativos perante os jovens. Os adultos deixam de ser, assim, referência significativa para o aprendizado (aqui das diferenças), a transmissão de valores e a consolidação de identidades. Por outro lado, quando se preocupam com a experiência vivida, com a situação presente, agindo de forma exemplar – no sentido de referência, de ser exemplo, da forma como agem – os professores ativam a sensibilidade e a solidariedade no jovem.

Ernei: Na escola tem muito aquela coisa da lição de moral. Pois se o cara fala do respeito pelo outro, ele devia primeiro respeitar o que tá mais próximo. Quantos professores desrespeitam a gente. Coisas mínimas: não falam boa noite, não sabe nem o nome da gente. O cara faz todo aquele discurso.... Porque, se ali na sala de aula que é a nossa convivência máxima, o cara não respeita, imagina nessas coisas mais sérias como a questão do racismo. Eu acho que quando a pessoa é adulta, ela tem que ser exemplo. Não, assim, que ela não pode errar, mas deve ser exemplo.

Rogério: Mas, tinha o Odilon lá que ele era fino com alguns alunos. Mas eu já vi ele brigando com muitos alunos por causa dessa coisa do desrespeito. Quando os caras chamam o outro de “pretinho” então, ele ficava furioso. Parava a aula e tinha conversa com todo mundo. Mas o legal é que ele não ficava nessa de lição de moral não. Mas falava o que ele pensava da questão: ele tinha atitude. O cara era sincero, bicho! Ele deslocava o argumento dos caras; neguinho até pedia desculpa.

Nesse mesmo sentido a escola é também chamada à responsabilidade frente ao debate das diferenças. Os jovens desafiam a escola como parceira: “Eu acho que a gente junto com a escola pode superar isso”; como lugar privilegiado para a promoção das diferenças: “Eu acho que a escola deveria ser o berço para a gente aprender a lidar com os preconceitos, com as diferenças”, “Se a escola for bem estruturada, tiver professores atentos, nós vamos para frente, se não o jovem fica perdido diante dessas questões”, “E hoje é o que tá acontecendo – a insegurança do jovem”.

Na fala dos jovens, é perceptível o quanto reivindicam do mundo adulto (professores) um olhar mais sensível para as experiências vividas. A convivência com as diferenças na escola pode ser um momento transformador das experiências tanto dos jovens quanto dos adultos professores. Para isso, a escola deve estar imbuída da vida narrada, da vida vivida pelos sujeitos ali envolvidos.

d) Inclusão do jovem negro

Segundo Gomes, o Movimento Negro, os profissionais e pesquisadores comprometidos com a questão racial demonstram a necessidade de abordagens educacionais novas, que contemplem o processo de luta e resistência do povo negro. Ainda segundo esta autora, o reconhecimento da importância da diversidade étnica não resolve todos os problemas, mais de fundo. Antes, este reconhecimento demonstra os desafios a percorrer. Inclusive, demarca a necessidade de colocar/marcas a luta na conquista da legitimidade dessa discussão dentro do próprio meio acadêmico educacional. Este desafio se torna ainda mais relevante como se percebe na fala dos jovens: que a questão da raça é ainda motivo de discriminação e diferenciação no espaço escolar. O desafio de fazer con-viver as diferenças no ambiente escolar passa impreterivelmente pelo diálogo com a questão étnico-racial. Fazer reconhecer no cotidiano escolar a presença dos jovens negros que taticamente tentam romper com as discriminações, com as diferenciações.

Taimara: É, a escola tem que ensinar a conviver com as diferenças, principalmente em relação à nossa cor, o jovem negro é muito discriminado.

Paulinha: Tem a discriminação também dos professores: quando a gente é negro parece que o tratamento é diferente. É uma luta diária conquistar nosso lugar, nossa positividade.

Um ponto da fala dos jovens que ainda vem comungar com a análise de Gomes (1996) se deu em relação à necessidade de uma maior atenção sobre “as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação do racismo e da discriminação racial”. (Gomes, 1996, p. 87).

Luana: Eu acho que rolava a questão da cor também. Sempre em história a gente nunca chega a estudar a questão da negritude mesmo, assim: essa questão de cultura. A gente sempre fica na escravidão. Os brancos sempre bem vestidos; e os negros sempre apanhando, trabalhando de escravos.

Charles: O próprio livro de história discrimina o negro, ele é sempre escravo e nada mais.

Flávio: Eu acho que um jeito de resolver isso é tratar da questão da cultura, a gente não trabalha a questão da cultura do negro na escola.

Taimara: Eu não sei por que não tratar a questão da cultura negra na escola, a maioria de nós é negro mesmo. Tinha é que levantar a nossa auto-estima. Falar “sou negro” com orgulho. Mostrar o jovem negro na escola. Se a escola não mobilizar isso enquanto o jovem tá ali se formando, depois é muito mais difícil.

Milena: Hoje, eu acho que o negro vem conquistando o seu espaço no Brasil. Mas eu sinto é falta disso mesmo, a cultura. Eu acho chique, como aquelas mulheres negras usam o cabelo afro.

Podemos notar pelas falas acima, o quanto o cuidado com os recursos didático-pedagógicos são elementos importantes para a convivência e educação dos jovens em torno da questão étnico-racial na escola. Se notarmos na fala dos jovens, há uma observação importante sobre o tratamento do negro na história brasileira. Os jovens apontam para a forma como está representado o negro no livro didático de história: uma repetição/valorização da “história oficial”. O negro ainda visto como o trabalhador escravo. Branco vestido e o negro despojado dos seus corpos, da sua identidade. Esta representação tende a apagar todo o processo de mobilização e de legitimação da luta do povo negro no nosso país. Aqui o papel do professor parece ser primordial. Primeiro porque a escolha do livro didático nas escolas é feita pelo próprio professor (dentro de uma lista de indicação do MEC). Assim, há uma responsabilidade do professor para o cuidado e a seleção do livro: já que vivemos no mundo da pluralidade, o livro, no mínimo, deveria acolher em parte esta pluralidade. Além disso, o livro deve ser fonte de crítica do professor junto com aos alunos, para que, assim, o livro não se torne apenas uma cartilha sem contexto.

Outro elemento para o qual os jovens chamam nossa atenção e que também termina na responsabilidade própria do professor é sobre qual a história do negro está sendo privilegiada em sala de aula. Para os jovens as aulas têm privilegiado a história da escravidão.

Estas questões apontadas pelos jovens demarcam alguns elementos importantes: o olhar juvenil contemporâneo está bem marcado pelo visual: as imagens dizem muito para os jovens. Portanto, se a imagem não é vista como um recurso educativo e tratada como tal, limita-se a própria aprendizagem.

Ao criticar o limite do livro didático, os jovens apontam alguns recursos importantes que a escola poderia resgatar para complexificar o debate da questão étnico-racial no ensino. Eles sugerem que seja mobilizado, trazido para o espaço escolar, a cultura negra. Segundo os jovens, a ênfase na cultura negra daria maior visibilidade ao jovem negro no espaço escolar (“A questão da cultura negra na escola...mostra o jovem negro na escola”) aponta também para o envolvimento identitário (“A questão da cultura negra na escola....levanta a auto-estima... dizer sou negro com orgulho”). O regate da cultura traz envolvimento dos outros jovens, educando para as diferenças.

4.3.4. Juventude, mídia e escola

Ainda que a tríade *juventude, mídia e escola* seja tema emergente, carente de maior avanço nas pesquisas acadêmicas, já aparece destacado pelos jovens nos grupos de

discussão. Na categoria anterior, demos um passo nesta direção ao tratar do *debate das diferenças*. Agora, abordamos especificamente a relação *juventude, mídia e escola*.

Essa temática, como salientou Sposito (2002), traduz o aparecimento de novas questões sociais, produtoras de certo impacto sobre a escola. Os dispositivos midiáticos atingem a ação socializadora da escola: interferem nas conversas diárias; nos modos de estar com as outras pessoas e no modo de olhar, de ver as “coisas” no mundo. A mídia participa de nossa experiência de ser, de estar e de viver o cotidiano. Neste cenário, não há como negar a imbricação entre vida juvenil e mídia. Verifica-se uma sedução/atração dos jovens pela produção e pelas linguagens audiovisuais, com as quais se processam um conjunto de negociações e apropriações de sentidos por parte dos jovens. Nas suas conversas, se destacam dois dispositivos midiáticos: a televisão e o computador (Internet). Os jovens são tocados tanto pela linguagem (enquadramento, movimento, som e luz), quanto pela capacidade dos dispositivos midiáticos em promover conversação e estimular interações cotidianas.

Nas discussões com os jovens, percebemos que há uma “glamourização” dos dispositivos midiáticos. Eles ampliam o cotidiano com sua vasta oferta de possibilidades, causando atração e deslumbramento. Frente ao charme da mídia, a instituição escolar acaba sendo alvo de muitas críticas. Por vezes, ocorre até uma descaracterização do papel da escola frente às promessas, contratos, ou mesmo às interações do jovem com a mídia, pois os dispositivos midiáticos se sustentam de aparatos econômicos e políticos que permitem a sua dinamicidade, sua capacidade de renovação, de magia, de sedução. A escola sobrevive com orçamentos precários e se desgasta na burocracia, além de enfrentar os problemas político-pedagógicos e cotidiano-sociais continuamente presentes no seu espaço.

a) Uma galáxia colorida: o glamour da mídia e o papel da escola

“Nós estamos em outra galáxia, muito mais colorida” – nota um jovem. Esta afirmação registra o debate sobre relação *jovem, mídia e escola* nos grupos de discussão. Os jovens quase sempre expressam sua relação com a mídia assinalando o contraste desta com as experiências escolares. Há mesmo um sentido dicotômico: de um lado, os dispositivos midiáticos abrem um horizonte colorido de movimento; de outro, a escola é vista como lugar do padrão, do fixado, do “gesso” – como dizem.

Os jovens demonstram certo fascínio pela linguagem audiovisual: som/ritmo, colorido/visual. A televisão e o computador são os dispositivos mais destacados nas conversas: “Você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente”; “Eu adoro mexer no

computador do meu serviço”⁹⁵. O cotidiano juvenil permeado pelo ritmo e pelo colorido das produções midiáticas se traduz em conflito com o cotidiano e o ritmo da escola: falta cor (giz branco); falta movimento (coisa parada); falta entusiasmo (uma chatura; aulas desanimadas, sem criatividade). Esta situação interfere diretamente no processo de aprendizagem da nova geração de jovens, como expressam as falas:

Ludmila: A escola é aquela coisa de ficar em frente ao quadro, vendo aquele giz branco. Eu tô em outra galáxia muito mais colorida. Eu não consigo; mas para quem que tá agora, tem que se dedicar mesmo. Tem que dar o melhor de si, porque daqui a pouco o ensino médio não vai ser nada.

Marquinho: É, mas enquanto o mundo aqui fora tá virando, se movimentando, a escola parece que parou no tempo. A escola está muito chata. A gente não se sente bem naquela coisa parada. O jovem curte o som, sabe! O ritmo! Acho que esta é a idéia sua, né Ludmila!? Galáxia colorida, mais movimento, mais colorido.

Jéssica: Até a nossa casa: você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente. O mundo tá movimentando, menos a escola.

Milena: Eu não sei pra quê aquelas coisas que a escola ensina. Um monte de coisa “nada a ver”; uma chatura. Aquelas aulas desanimadas, sem criatividade. Até na aula de artes é tudo parado. Parece que quando a gente entra na sala de aula, o mundo pára. Nada a ver! Sou mais ficar em casa vendo televisão mesmo.

No diálogo, registra-se a tessitura dos dispositivos midiáticos na experiência dos jovens, configurando modos de ver, de sentir e de se relacionar com a vida cotidiana. Como observa Silverstone, “a mídia está no cerne da experiência, no coração de nossa capacidade ou incapacidade de compreender o mundo em que vivemos” (2002, p. 9). Nesta perspectiva, a mídia goza de uma onipresença como dimensão diária e constitutiva de nossa experiência contemporânea. Para Silverstone (2002), é impossível escapar à presença e à representação da mídia. Dependemos dela para entretenimento, informação, conforto e segurança; para “ver algum sentido nas continuidades da experiência e também, de quando em quando, para as intensidades das experiências”. (idem, p.12). Ao mesmo tempo em que ela é onipresente, é também complexa: compõe o nosso modo de olhar, nossa capacidade de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados.

As falas dos jovens demonstram bem esta participação da mídia na configuração de suas experiências cotidianas. A televisão, de modo especial, tem tido presença considerável (no lar), ocupando parte da vida privada desses jovens: “Até na nossa casa, você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente”. Assim, o lar é o cenário doméstico natural da TV. De fato, a interação dos jovens com a TV começa em casa. E, a partir do lar, a televisão passa a tocar outros âmbitos da experiência juvenil. Na análise do programa *Malhação* já

⁹⁵ A televisão é o veículo mais popular entre os jovens. Em todas as casas tem pelo menos um aparelho de televisão. O computador já não é tão acessível: apenas dois jovens tinham computador em casa. Porém, eles acessavam a internet, jogos no computador na *Lan house*, no serviço, ou na casa dos amigos. Mesmo tendo uma inclusão precária no campo das novas tecnologias, as “táticas cotidianas” (Certeau, 1994, p.47) dos jovens lhes permitem um mínimo de acesso.

vimos o quanto o encontro dos jovens na escola estava marcado por interseções com os dispositivos midiáticos: tanto no sentido de uso (celular como recurso para seduzir uma garota⁹⁶), quanto no sentido de produção, quando os jovens utilizavam a linguagem midiática para promover interações no ambiente escolar. No caso dos jovens da vila, a mídia articula suas relações também fora de casa: *lan house*, casa dos amigos, serviço e outros. Para além do seu uso doméstico, a mídia tece parte da vida social, promovendo vínculos relacionais cotidianos.

Desta forma, podemos dizer que a capacidade da mídia de se adentrar na experiência juvenil é que provoca, por um lado, a glamourização da televisão, do computador ou do celular; e, por outro, a depreciação da escola: “chatura”, “padrão”, “gesso”. A referida glamourização se deve, em parte, à própria capacidade da mídia em mobilizar sentimentos, olhares, relações. Tudo isto traduzido num processo de sedução, envolvimento e mobilização dos sujeitos.

Tal impacto da mídia na vida juvenil propõe à escola uma questão desafiadora: como educar, numa sociedade em que os dispositivos midiáticos abrem campos de possibilidades e de novas aprendizagens para os jovens. A escola recebe um “sujeito” atravessado por estas possibilidades múltiplas que, a seu turno, sofrem a remodelagem da instituição escolar. O conflito/impacto se registra justamente porque os dispositivos midiáticos – principalmente no caso da televisão – são vias de acesso aos bens culturais, ao lazer e ao entretenimento, além de massificadores de gostos, desejos, costumes, valores, modos de ver e de sentir.

A mídia (especialmente TV e Internet) amplia o tempo e o espaço juvenil e permite, já no cotidiano imediato, uma variedade de interações. Assim, o tempo do jovem vai além da cronologia e da geografia: envolve desejo, afeto e relações; se faz cenário de promessas. O tempo e o espaço se dilatam de tal forma que o sonho se aproxima da realidade, o futuro do cotidiano, o virtual do material. É o que Fabbrini & Melucci denominam “tempo do possível” (Fabbrini; Melucci, 2004, p. 67-73).

O impacto é tamanho que o acesso dos jovens à mídia e à experiência daí decorrente configura um moderno rito de passagem, que inicia os jovens na sociedade e cultura contemporâneas. Como se dá em todo rito iniciático, também este tem sua prova: a

⁹⁶ Os quinze jovens que participaram da nossa pesquisa, todos possuíam celular. Alguns eram celulares de última geração. Nos dias em que ficamos com os jovens no *Recanto Santa Clara* para a realização dos Grupos de Discussão, acompanhei de perto a atração deles pelo celular. Inclusive, ouvia-se pelas madrugadas os sons dos jogos que eles acessam pelo celular. Numa noite resolvi conferir mais de perto o que do celular promovia tanto encantamento. Nesse dia, a atração eram vários *Clipes* de bandas de rock internacionais.

prova do limite, advindo das escolhas feitas em meio às possibilidades abertas pela mídia no cotidiano. Movendo-se no “tempo do possível”, o sujeito arrisca perder-se se não souber navegar, definindo destinos e traçando rotas para alcançá-los. Afinal, possibilidades implicam escolhas; escolhas implicam limites; limites implicam adequação; e tudo isto requer adequação dos *sujeitos* (cf. Fabbrini; Melucci, 2004, p. 131-134).

Assim, consideramos que o papel educativo da escola (mais do que utilizar a mídia como recurso didático) se traduz em assumir e desenvolver a capacidade docente de “nortear” a navegação dos jovens neste oceano de possibilidades, referenciando suas rotas e escolhas. Para isto, voltamo-nos novamente às relações de reciprocidade dos *professores significativos*, em condições de interagir com os jovens alunos e reenviar-lhes responsabilidades.

b) Mídia e escola: novo sentido do aprender

Com o “tempo do possível” inaugurado pela ampliação de alternativas, interações e promessas de sentido, o acesso às novas formas de conhecimento e aprendizagem não mais se limitam à prática escolar. Até mesmo o aspecto cognitivo do aprender tem suas fronteiras revistas pelos jovens, sendo alcançado em outros campos, acessadas pelos dispositivos midiáticos: “Um outro lugar que a gente aprende também muito de história é naqueles filmes da Globo”; “Eu acho a Internet muito legal. Eu conheço, fico sabendo de um monte de coisas”. Ouçamos os jovens:

Ludmila: A professora ensina pré-história como se ela estivesse na pré-história. Gente! Na Lagoa Santa, diz que lá tem um sítio desses que tem restos de animais. Tai a ligação com a pré-história. Eu gosto muito de história. Meu irmão tem um jogo de vídeo-game que é só sobre história. A gente fica jogando e aprende também. Tem um que é a batalha naval, aquela coisa do descobrimento dos mares. Você vê a construção da tática naval, os navios antigos.

Luana: Eu odeio escola. Eu nunca consegui aprender nada. É copiar a matéria do quadro e responder questionário. Não tem uma novidade, nunca. A Ludmila falou que ela aprende história no vídeo-game, mas um outro lugar que aprende muito de história é naqueles filmes da *Globo* da história do Brasil.

Filipe: Bicho! Na escola parece tudo morto. Nada muda na escola: vai para a sala, lê aqueles livros ou copia a matéria do quadro, muito parado. E eu não consigo entender pra quê copiar do quadro o mesmo texto que tá no livro! Não muda nada; aí aquela decoreba. Este ritmo não tem nada a ver comigo; muito monótono.

Ernei: Eu mexo no computador lá no meu serviço. Nossa! Eu acho a Internet muito legal. Eu fico sabendo um monte de coisas. Eu acho muita coisa bonita; interessante. Sabe, a Holanda que tá passando em *Páginas da Vida*? Eu vi tudo na Internet. O lugar é mesmo lindo.

Os jovens criticam o formato linear da aprendizagem escolar, resumida em ir para a sala, ler, copiar o que foi lido e responder a questionários. As falas são evidentes: “A professora ensina pré-história como se ela tivesse na pré-história”; “Copiar matéria do quadro e responder questionário: não tem uma novidade, nunca”; “Vai pra sala, lê aqueles livros;

muito parado”. Eles apontam também à descontextualização da aprendizagem escolar: enquanto a vida cotidiana é ritmada pela “nova gramática” da mídia (novidade, atualidade, ritmo, cor), a gramática escolar lhes parece monótona e cumprida com lições decoradas.

Segundo Martín-Barbero – em consonância com os estudos de Fabbrini & Melucci – o novo contexto hodierno sofreu uma transformação significativa, que é a mudança de *olhar*: “a relação dos seres humanos com o real se modifica pelo efeito de representações associadas com as tecnologias, com a globalização e com a aceleração da história” (Martín-Barbero, 2001, p. 10). O nosso olhar ou modo de ver mudou, graças aos atrativos das novas tecnologias (o atrativo visual/colorido, com suas técnicas, indica um avanço do que entra pelos nossos olhos). De fato, nas falas os jovens registra-se este tipo de experiência: “Galáxia colorida, mais movimento, mais colorido”. A atração pelo visual, pelo colorido, é muito destacada nas discussões em grupo.

Assim, os jovens expressam sua empatia cognitiva e expressiva com as linguagens do vídeo e do computador. Não encontrando respaldo na escola, colocam-se na posição dos descontentes com suas experiências escolares e acenam para o motivo: em momentos significativos para sua condição juvenil, a escola tem deixado de fora os processos complexos de comunicação da sociedade atual⁹⁷ sobre os quais os jovens constroem uma importante parcela de suas conversas e interações. Quando o jovem discorre sobre a “chatura” da escola (repetição, padrão fixo, imobilidade), ele utiliza a gramática da mídia (assimilada no cotidiano) que resulta em novos modos de saber, novos modos de ler, novos modos de ver e olhar o mundo. Isto se choca claramente com o modo da escola processar a construção do conhecimento escolar (quadro, giz, livro, cópia do livro e questionário) agravado pela carência de relações próximas e significativas com os professores, em sala de aula e além dela.

Levando em conta as questões aqui apresentadas, podemos afirmar que a relação dos jovens com o audiovisual – donde deriva a glamourização que os leva a questionar o ritmo da aprendizagem escolar – desafia a escola a compreender esta cultura, com a qual esta geração de jovens mantém vínculos relacionais. Como sugere Martín-Barbero (2001), isto exige um olhar atento sobre esta cultura modificada; exige um mínimo de entendimento ou diálogo com estes novos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender que tanto marcam a

⁹⁷ É preciso cuidado nesta análise; a escola continua sendo um lugar primordial de aprendizagem. Para muitos jovens, inclusive, a escola é o lugar da primeira alfabetização, das primeiras letras. Único lugar de contato com os livros. Além do que os contatos com as novas tecnologias de informação estão pouco acessíveis ao cotidiano dos jovens pobres. Porém, isto não significa que eles não sejam tocados por estas mudanças, eles utilizam de táticas cotidianas para ter o mínimo de acesso: se reúnem na casa do colega que tem computador; utilizam a internet no serviço, vão *Lan Houses*. Além da linguagem audiovisual da televisão que é um acesso garantido – “todo mundo aqui na favela tem televisão”.

cultura contemporânea das novas gerações. Jobim Sousa & Gamba Junior (2002) opinam – na linha do que dissemos acima – que não se trata do uso da tecnologia como modo de expansão das antigas formas de ensino-aprendizagem, nem de remediar o tédio das aulas com a mídia, mas de um modo radicalmente novo de inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual. Entretanto, reivindicar a presença da cultura do audiovisual não significa descartar o saber escolar ou a cultura letrada, “mas integrá-la, incentivando o diálogo profícuo entre variados modos de construção do saber que circulam entre nós, quer seja em diferentes espaços sociais ou em um mesmo contexto espaço-temporal” (Jobim Sousa & Gamba Junior, 2002, p.110). O próprio livro, em vez de segregar ou de se fechar em si, deve se integrar neste novo processo de aprendizagem, abrindo espaço para a realização das múltiplas escrituras.

Para Martín-Barbero (2000, 2001), o que os adultos em geral, e a escola em particular, deveriam compreender é que estamos diante de uma transformação dos processos de leitura, escrita e produção de conhecimento, que aponta para um redimensionamento da cultura e da subjetividade: um desafio para quantos enfrentam e compartilham este momento histórico. Os jovens mesmos apresentam este desafio em suas falas, ao questionarem o padrão imóvel, a relação não-interativa com o objeto de conhecimento, em que aprender é abrir o livro, ler, copiar o que foi lido e sabê-lo de cor. Eles declaram viver num mundo em movimento, colorido e dinâmico. Marcam, por contraste, o quanto a escola precisa dialogar com as novas linguagens e escritas que compõem a vida desta nova geração. Nas palavras de Jobim Sousa & Gamba Junior,

hoje é imprescindível levarmos em conta a pluralidade e a heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que circulam entre nós. Esta atitude tem implicações políticas graves, na medida em que a exclusão social na contemporaneidade passa, necessariamente, pelo acesso das populações marginalizadas aos novos modos de obter e gerar conhecimento. Na medida em que as crianças (acrescentamos jovens) mais abastadas entram em contato com as mediações tecnológicas no contexto da família, a escola se constitui em nossa realidade social, especialmente para as crianças (acrescentamos jovens) pobres, o espaço privilegiado de acesso às novas formas de conhecimento que a tecnologia prefigura. (Jobim Sousa & Gamba Junior, 2002, p. 111).

Esta reivindicação de inclusão está presente no debate dos jovens. Eles discutem o quanto suas vidas estão envoltas pelas novas escritas, pelas novas linguagens, nas suas relações com amigos, família, colegas de trabalho e de escola. Apesar das limitações financeiras, recorrem a táticas para obter um mínimo de acesso às novas tecnologias. Além disso, apontam às ações governamentais e institucionais (inclusive escolar) como pontes que poderiam promover tal acesso. Observemos, a propósito, o diálogo abaixo:

Filipe: Bicho! Nossa vida se movimenta por estas coisas de computador, de música, de televisão, de MSN, de Orkut. Televisão todo mundo tem em casa. Mas o problema é o computador: quase ninguém tem. Eu acesso o Orkut na casa da Ludmila.

Ludmila: Muita gente aqui já acessou o Orkut lá em casa.

Taimara: Eu acho que o jovem da favela só vai ter acesso ao computador quando o governo parar de falar e fazer. O governo vive falando que mandou computador pra nossa escola. Lá no *Menino Jesus* não chegou. Eu acho que a escola deveria cobrar do governo isso. Afinal é na escola que o jovem deveria ter acesso à novidade, à cultura.

Pâmela: Realmente, eu acho que é na escola que a gente poderia ter aula de computação, usar o computador, entrar na Internet.

Ernei: Eu entro todo dia lá no meu serviço, mas tem que ser escondido. Agora, no final de semana eu e os caras vamos à *lan house* jogar, fazer trabalho, pesquisa.

É visível a inconformidade dos jovens diante da sua não inclusão, no terreno das novas tecnologias de informação. Mesmo não estando incluídos, eles vão criando mecanismos minúsculos de indisciplina (como diria Certeau, 1994) frente aos mecanismos de uma disciplina que não os inclui nos novos processos de comunicação. Assim, os jovens pobres vão criando *maneiras de fazer* em contrapartida aos processos mudos que organizam a ordenação dos acessados. Criatividade tática é o que marca esses sujeitos jovens nas suas práticas e relações cotidianas com os dispositivos midiáticos. Tais táticas, segundo Certeau, são “pequenos sucessos, arte de dar golpes” (1994, p. 48).

No registro destas pequenas táticas, os jovens não deixam de reivindicar o direito à inclusão. Para eles este direito deve passar pelas políticas governamentais e, principalmente, pela política educacional. Embora sob críticas, a escola aparece como parceira, potencialmente capaz de reclamar esta não inclusão dos jovens junto à sociedade: “Eu acho que a escola deveria cobrar do governo isso, afinal é na escola que o jovem pobre deveria ter acesso às novidades, a cultura”.

c) Tempo presente: o sentido do educar

Em face do quadro apresentado acima (tópicos *a* e *b*), percebemos que – mais do que detectar a dicotomia entre chatura/padrão e novidade/colorido no âmbito escolar – nossa análise toca o exercício das relações, na sua complexidade. A tríade *juventude, mídia e escola* remete a um debate que vise uma maior compreensão da forma como vem se processando a experiência juvenil na sociedade presente, uma vez que esta se abre a um conjunto novo de possibilidades, perspectivas e interações entre jovens. Nas palavras de Melucci, “a juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade um dos seus dilemas conflituais básicos” (Melucci, 1997, p. 7).

Como acenamos antes, o tempo vivido pela juventude contemporânea⁹⁸ se distancia do tempo linear/finalista do início da modernidade. A relação com o presente dá significados particulares ao viver juvenil. É o tempo da experiência, vinculado ao social, ao cultural e seus vários conflitos. Assim, o que entra em jogo é justamente o significado dessa experiência temporal, que vai depender de fatores cognitivos, emocionais e motivacionais que organizam os modos de viver do jovem na sociedade do presente. Nesta organização, fica claro o poder da mídia em administrar parte da cognição, das emoções e motivações. Assim, na sociedade contemporânea,

a vida social é hoje dividida em múltiplas zonas de experiência, cada qual caracterizada por formas específicas de relacionamento, linguagem e regras. Complexidade e diferenciação parecem abrir o campo do possível a tal ponto que a capacidade individual para empreender ações não se mostra a altura das potencialidades da situação. Esse excesso de possibilidades, que nossa cultura engendra, amplia o limite do imaginário e incorpora ao horizonte simbólico regiões inteiras de experiência que foram previamente determinadas por fatores biológicos, físicos ou materiais. Nesse sentido, a experiência é cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se “ter” e mais algo para se ‘fazer’. (Melucci, 1997, p. 9).

O campo de possibilidades destacado por Melucci é o terceiro ponto levantado nas conversas dos jovens sobre a relação mídia e escola. Eles demonstram o quanto suas vidas são, hoje mais que nunca, atravessadas por um conjunto de possibilidades e escolhas engendradas principalmente pela mídia: “A televisão também influencia muito nas nossas escolhas. A televisão todo mundo tem; na favela toda tem televisão. Aí é a única, às vezes, opção de lazer que o jovem tem. A gente vê outros mundos na televisão”. Ou: “Tudo hoje se move por essas coisas, computador, televisão, jornal. A gente recebe muita coisa daí; muita informação; o cara fica até perdido”. É o que dizem os jovens:

Jéssica: A televisão joga um monte de coisa. Aí fica ali, só naquilo ali, não vai mais longe. Aí até entra o lance da escola. Lá se devia discutir alguns lances que passa na televisão, pra gente aprofundar mais nas coisas. É muita informação: a gente fica perdido, sem direção.

Rogério: Fica aí uma idéia boba: que o vídeo-game faz o jovem querer matar o outro, ficar violento. Eu acho que não é assim não. O jovem pode ficar muito mais revoltado porque o pai chega em casa e regaça todo mundo na porrada. A gente fica revoltado de ver que pai bate na mãe. Meu pai acha que criar filho é só dar comida mal-mal. Não tem uma conversa, um carinho, um respeito. Eu acho que é isso que preocupa: é o jovem não ter exemplo. Não vai aprender a lidar com seus limites. A vida oferece muita coisa, mas no que acreditar? No que fixar a idéia?

Luana: Fora que você fica sem saber o que é certo e o que é errado, em certos momentos. Por exemplo, na questão da professora lésbica em *Malhação*: nós não conseguimos muito discutir a história. Ficou só aquilo: deve passar ou não deve passar. Eu acho que, por isso, a escola deveria orientar mais esta discussão. Ensinar o jovem a ter limites para escolher.

Alguns aspectos no diálogo acima apresentam elementos interessantes para a discussão da relação dos jovens com o tempo presente – percebido por eles como “tempo de

⁹⁸ Cf. a discussão sobre “tempo” que fizemos no primeiro capítulo.

possibilidades”. Situados neste horizonte aberto pela mídia, os jovens aceitam e expressam a importância da escola e dos adultos, na linha do que dissemos antes (cf. tópico *a*). É notável a repetição de que viver o presente é construir identidades marcadas, atravessadas pelos discursos, pelas representações midiáticas. Portanto, a relação do jovem com a mídia é uma realidade dada, mesmo para os jovens pobres que tem uma inclusão precária diante das novidades do mundo moderno/contemporâneo.

Os dispositivos midiáticos têm sido responsáveis pela abertura de um amplo quadro de possibilidades, de criação de imaginários, de informações. Na fala dos jovens, esta abertura se apresenta como importante, mas cria uma preocupação: como lidar com estes quadros de possibilidades que interferem nas escolhas, nas emoções e nas motivações da juventude. Melucci discute esta questão mostrando que a relativa incerteza da idade juvenil é hoje multiplicada por outros tipos de incertezas ligadas a esta multiplicidade de perspectivas, especialmente “a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas” (Melucci, 1997, p. 9).

O questionamento dos jovens em relação a como lidar com este campo de possibilidades, cenários de múltiplas alternativas, se vincula primeiramente à questão dos limites. O lidar com limites passa a ser uma situação cotidiana para esses jovens: sem compreender os limites, correm o risco de frustração, decepção e insegurança, provando dificuldades de direcionamento e envolvimento com as próprias escolhas. Os jovens acenam também para a importância da participação dos adultos neste processo de abertura, discernimento e escolha, ante as variadas possibilidades.

Contudo, a intervenção dos adultos não é vista, aqui, como “moralizante” (proposta unilateral de modelos ideais fixos), mas como intervenção dialogal, referencial, exemplar e valorativa, próxima da função de “espelho” (*rispecchiamento*) usada por Fabbrini & Melucci: intervenção que educa pela reciprocidade, oferecendo referenciais e reenviando responsabilidade (cf. Fabbrini; Melucci, op. cit., p. 128).

A fala do jovem Rogério acentua esta questão. Para ele, avaliar a relação do jovem com os dispositivos midiáticos como algo mecânico seria um reducionismo: o sujeito não se torna violento, sai por aí matando, pelo simples fato de jogar *video-game* – como ponderam simplisticamente muitas pesquisas. O jovem traz a questão para o campo dos valores, questionando como suas relações com os adultos deveriam estar assentadas pelo respeito, pelo amor, pelo diálogo. Estes seriam elementos primordiais para os jovens acessarem o novo campo de possibilidades abertos na sociedade contemporânea, cheio de incertezas, mobilidade

e transitoriedade. Os adultos deveriam partilhar estes valores com os jovens, sendo e oferecendo referências.

A escola também é vista como importante na tarefa de ajudar os jovens no estabelecimento de limites dentro do campo de possibilidades que se abre. Jobim Sousa & Gamba Junior (2002), refletem sobre isto e insistem na necessidade contemporânea de se romper com as barreiras intransponíveis entre as gerações, evitando que jovens se isolem da cultura dos mais velhos. Os adultos, pais e professores ajudam os jovens a se “nortear” à medida que se aproximam deles como canal interativo de valores e experiências significativas, numa relação dialética entre antigas e novas gerações. De acordo com Pasolini (1990),

só através de tal relação dialética, ainda que dramática e exacerbada – é que os filhos podem tomar uma real consciência histórica de si mesmos, seguir adiante e “superar” os pais. Em contrapartida, os isolamentos nos quais os jovens e os adultos se fecham os mantêm resistentes à sua própria e inescapável realidade histórica. Isso implica fatalmente em retrocesso. Nem a palavra isolada do adulto, nem a palavra isolada do jovem poderão encontrar solução de continuidade para o futuro. (Pasolini, 1990 *apud* Jobim Sousa & Gamba Junior, 2002, p.113).

APONTAMENTOS FINAIS

Em resposta à nossa pergunta inicial – a saber, como a experiência de “ser jovem” na vila Santa Fé pode ser problematizada como um processo de interseção atravessado por discursos e representações (no caso, o programa *Malhação*) e pelas singularidades dessas experiências vividas cotidianamente – resgatamos várias questões evidenciadas por nosso estudo.

Ao construir suas narrativas, o programa *Malhação* inscreve nas histórias imaginárias sobre o viver cotidiano do jovem, com seus temas e conflitos, um *conjunto de sentidos* que toca as experiências dos sujeitos ordinários. Desta forma e a partir daí, o programa cria um especial envolvimento do jovem com a própria narrativa. Eco ilustra esse envolvimento ao propor a ficção como um “bosque” onde o leitor deve “passear”. Os bosques, como a ficção, não se permitem conhecer por um olhar distanciado. Assim “a obra de ficção nos encerra nas fronteiras de seu mundo e, de uma forma ou de outra, nos faz levá-la a sério” (Eco, 1999, p. 84). Para Eco, “as afirmações ficcionais são verdadeiras dentro da estrutura do mundo possível de determinada história” (Eco, 1999, p. 94).

A ficção seriada *Malhação* colocou-se como um lugar rico de análise para nossa pesquisa. O imaginário escolar do programa carrega em si mesmo elementos das relações diárias dos jovens com a escola. A escola é apresentada como espaço de encontro, onde os personagens jovens vivenciam parte de suas histórias e de suas experiências juvenis. Espaço de relações coletivas no qual os jovens se encontram com seus pares, com seu grupo, com seus amigos. Há uma criação arquitetônica que promove a interação destes mesmos personagens com a escola, dando visibilidade a um conjunto de relações ali construídas. Nestas relações, incluem-se a sala de aula, ora apontada como lugar do ensinar e aprender - onde o vínculo cognitivo é base da relação professor aluno-, ora construída sobre ruídos em que as histórias dos personagens jovens e o cotidiano do colégio *Múltipla Escolha* vão se entrelaçando. Simultaneamente a tais elementos de relação entre as histórias dos personagens jovens e o colégio *Múltipla Escolha*, o programa abre o entendimento da escola como um espaço propício para a discussão de temáticas emergentes, como a questão da inclusão das pessoas com deficiência.

Tomando o conjunto destas considerações, foi possível perceber o colégio *Múltipla Escolha* como ambiência escolar plural. Apontamos tanto esta representação plural do colégio, quanto a apresentação do personagem jovem como interlocutor ativo neste espaço

escolar: uma estratégica de produção, pela qual o programa é avaliado positivamente pelos jovens. O modo de contar e fazer imaginar as suas histórias, bem como o modo de integrar nestas histórias os elementos do cotidiano juvenil, fazem com que os mundos possíveis da ficção *Malhação* sejam levados a sério pelos jovens e criem tanto projeção como identificação com as histórias, com os personagens e com os cenários criados.

No conjunto das quatro categorias analisadas, podemos observar que o discurso que mais ressalta das histórias criadas são as representações do jovem como um sujeito sensível e disponível, solidário e proativo. Estes quatro qualificativos se repetem em todas as histórias narradas no programa. Observamos, inclusive, que a própria escrita das histórias, o modo de narrar e a sequência das cenas evidenciam tais representações. As histórias sempre se iniciam com uma situação problema. Esta situação, por sua vez, chega até a sala de aula e convoca os jovens personagens a participarem da discussão. A partir deste momento, os personagens debatem as questões, propõem soluções e configuram uma forma de agir, resultando numa ação prática. No caso *dengue*, por exemplo, os personagens jovens promoveram discursos de informação; sugeriram e executaram o mutirão contra a doença; criaram e assumiram a Rádio *Múltipla Escolha*.

É preciso registrar também que esta escrita, configuração, representação do colégio *Múltipla Escolha* se distancia em muitos aspectos da vivência escolar dos jovens da vila Santa Fé, uma vez que a experiência escolar destes jovens é composta de um conjunto de contrastes, conflitos que se distanciam da escola ideal visualizada em *Malhação*. Além disso, não visualizamos no tratamento das temáticas uma preocupação em mobilizar discussões mais aprofundadas em torno dos debates propostos, o que exigiria, por exemplo, no caso da professora Vitória, a ampliação das vozes necessárias para o debate: personagens afetados pela deficiência, órgãos promotores dos direitos das pessoas com deficiência, familiares, políticas educacionais, propostas pedagógicas e outros. Ao contrário, as temáticas se concentram em informações simples, sem muito detalhamento nem abordagem mais ampla das suas complexidades. Além disso, os temas são tratados na perspectiva do “politicamente correto”, que visam responder a pequenos conflitos surgidos no cotidiano do colégio, como: a professora Vitória pode treinar o time de basquete? O professor Peixotão foi preconceituoso? Neste momento, sempre é aberto um binômio de opiniões: os que são contra, os que são favoráveis; os sensíveis, os não sensíveis; os solidários, os não solidários. O que se percebe na criação das histórias é a preocupação em mobilizar discursos sobre a prática juvenil: tanto a participação do personagem jovem no processo de aprendizagem, quanto o seu envolvimento com temáticas emergenciais. O grande foco das histórias é colocar os jovens personagens em

plena ação, delineando os qualificativos do jovem atuante, solidário e sensível. A isto se soma o viés educativo, ênfase que o programa assume na criação de suas histórias.

Para os jovens da vila Santa Fé, a escola teria (ou não) um papel importante no desenvolvimento da cidadania juvenil e na formação dos jovens como sujeitos autônomos? Ao olharem para as histórias narradas no programa *Malhação* e ao construírem discursivamente suas experiências escolares, a grande preocupação dos jovens foi delinear um olhar positivo sobre o “ser jovem”. Esta positividade veio a afirmar os qualificativos de sujeito proativo, solidário e disponível representados nas histórias de *Malhação*, mas ao mesmo tempo pontua uma série de conflitos da relação jovem e escola que não estavam presentes nas histórias do colégio *Múltipla Escolha*. Por exemplo, no programa *Malhação* as imagens do bom e mau aluno estão fixadas sobre questões mais cognitivas. O bom aluno é o que faz todas as atividades do colégio e é aprovado, o mau aluno não tem responsabilidade com as tarefas escolares e é quase sempre reprovado. Ao dialogarem com estes estereótipos, os jovens sinalizam para além da questão da cognição, uma experiência escolar em que a questão étnico-racial é um ponto de distinção entre o bom e o mau aluno. Na fala deles, o jovem negro é muitas vezes considerado mau aluno.

Outros conflitos pontuam a singularidade da experiência destes jovens com a escola: falta de diálogo com a cultura juvenil, falta de uma relação mais afetiva entre eles e a escola, a não identificação de muitos deles com a vida escolar, a deslegitimação do papel do professor. Estes pontos sinalizam para a especificidade da experiência escolar deles em comparação com a vida escolar configurada no programa *Malhação*. Os jovens marcam um conjunto de contradições e de conflitos entre suas vidas cotidianas e a escola. São estas contradições e conflitos que vão delineando diferenças das histórias juvenis narradas no colégio *Múltipla Escolha* e a real experiência vivida pelos jovens pobres nas suas escolas. No caso de *Malhação*, a passagem dos personagens jovens pelo colégio não apresenta conflitos ou contradições, no máximo alguns ruídos. Os jovens personagens estão satisfeitos com seus professores, não reclamam do currículo escolar, passeiam pelos vários ambientes da escola sem sofrerem nenhum tipo de sanção. Enfim, são relações sem embates cotidianos entre as histórias juvenis e o cotidiano do colégio *Múltipla Escolha*. Além disso, a dedicação aos estudos não é atravessada por outras responsabilidades, a maior preocupação dos alunos do *Múltipla Escolha* se volta para o vestibular.

Ao contrário, as experiências dos jovens da vila Santa Fé indicam outras variáveis das suas relações com a escola. As interações dos jovens com a escola estão revestidas por muitos conflitos. Estes conflitos passam por sentimentos de insatisfação com o currículo

escolar, com a construção arquitetônica da escola, com a experiência de anonimato dentro da sala de aula, com a falta de diálogo entre o cotidiano juvenil e o cotidiano escolar, a constante relação de conflitos entre eles e seus professores. Tudo isto vai se complexificando devido à própria situação do jovem aluno que a escola pública recebe: alunos marcados por grandes déficits social-econômicos, por falta de inclusões mínimas ao mundo da cultura, do trabalho, da modernidade. Histórias de vidas marcadas por frágeis vínculos humanitários. Porém, ao apresentarem estes conflitos, os jovens não estacionam em reclamações sobre suas vidas escolares, mas vão pontuando os vários encontros e desencontros entre juventude e escola na contemporaneidade.

Os discursos juvenis acenam tanto para o que eles têm vivido *na* escola como para o que eles esperam *da* escola. Nesses discursos, os qualificativos do jovem atuante, sensível e solidário projetado nas histórias do programa *Malhação* ganharam um tom bastante complexo. Na maior parte dos debates, eles manifestam a necessidade da escola se abrir para o diálogo com os jovens. Este diálogo promoveria a interlocução do cotidiano juvenil com o cotidiano escolar, permitindo que o jovem traga para aquele espaço oficial a sua própria história, o seu modo de ver, de sentir, de dizer. Neste diálogo, entraria a dimensão educativa do encontro: o *encontro* como forma de fazer significar a diversidade educativa da escola, desenhando um *cotidiano* que se constrói nas múltiplas relações que ali ocorrem (cf. Dayrell, 1996). Aqui os jovens não seriam apenas sujeitos passivos nas relações com a escola. Ao contrário, este primeiro momento de encontro abre a relação entre jovens e escola aos elementos significativos do cotidiano deles, configurando uma contínua rede de conflitos e negociações diariamente construídas, na qual os jovens são sujeitos atuantes; pois estas relações exigem a “troca de idéias” que dinamiza o jogo das interações. Mediante a chamada “troca de idéias”, os jovens se inserem de modo ativo no espaço escolar, estabelecendo relações complexas que mesclam aspectos cognitivos, afetivos e valorativos, pelas quais os sujeitos interagem e se constroem. É esta inserção de cunho mais complexo que favorece o “ser sujeitos”, narrando e interpretando vivências, assumindo e confrontando sentimentos e opiniões.

Constitutiva deste espaço de interlocução, a arquitetura revelou um sentido importante: o “ser sujeito” na escola reflete-se também no modo como o jovem se relaciona com os espaços concretos (entrada, pátio, sala de aula, quadra de esportes). Se a arquitetura escolar não dá a ver ou não possibilita as relações, torna-se um espaço pouco significativo, onde os sujeitos estão em anonimato. Ao contrário, o desenho dos ambientes, a estética da sala de aula, a higiene e mesmo os adornos apontam para um olhar pedagógico mais sensível

aos sujeitos que ali se encontram. Quando a arquitetura é planejada, tendo como foco os sujeitos que por ela vão transitar, esta contribui para os encontros interpessoais atraindo, convidando e motivando. Quando bem cuidado, o espaço escolar proclama a dignidade daqueles que ali se encontram. Nas suas falas, os jovens interpretam os sinais contidos no espaço escolar, quando este reprime e intimida, ou quando acolhe e abriga relações. Afinal, é ali que os jovens agem e interagem. Portanto, quando há uma “pedagogia” inscrita na arquitetura escolar - a limpeza, o decoro e a estética do ambiente-, ela intensifica a mobilidade relacional entre jovem e escola, promovendo também a ação protagonista dos jovens. A partir daí, o sentido de pertencimento à escola se abre para o sentido do cuidado pela escola, ampliando o diálogo do jovem com a instituição escolar.

Neste quadro, percebemos que é a questão da dialogicidade que dá sentido maior para o papel interativo e proativo do jovem. A falta de diálogo, na visão deles, acarreta uma série de consequências: os sujeitos se anulam; o professor se resume a passar conteúdo; o aluno se limita a recebê-lo. Estas simplificações das relações no ambiente escolar impossibilitam olhares mais abrangentes a respeito das identidades ali construídas. Em vários momentos, nos grupos de discussão, os jovens tentam desfazer o olhar simplificado do aluno apenas como sujeito cognitivo, acrescentando a este o ser jovem alegre e expressivo, ativo e bem disposto, sensível e solidário.

A interface entre comunicação e educação é outro ponto-forte de intersecção entre os modos de representar o ser jovem no programa *Malhação* e o viver juvenil na vila Santa Fé. Como já demarcado em nossa pesquisa, a interface entre estes dois campos do conhecimento tem sido fruto de debate de vários autores. A ação dos dispositivos midiáticos sobre a conversação dos jovens, sobre o seu modo de ser e estar com as outras pessoas, sobre sua linguagem e, sobretudo, sobre o seu modo de olhar e de ver as “coisas” no mundo, veio enfatizar o quanto a experiência de ser jovem no mundo contemporâneo sofre afetação destes mesmos dispositivos. O processo de sedução, de negociações e apropriações de sentidos experimentados pelos jovens diante dos produtos midiáticos interfere de forma significativa nos seus modos de ser jovem.

Tanto o envolvimento dos personagens jovens de *Malhação* quanto a relação cotidiana dos jovens da vila Santa Fé com os dispositivos midiáticos diz de um cruzamento entre mídia e vida juvenil. De um lado, no programa, visualizamos a relação jovem e mídia “invadindo” o espaço da escola: conversas ao telefone celular; interação por meio de *e-mails*; troca de recados pela rádio do colégio. Por outro, na vila Santa Fé, os jovens se encontram na

casa dos amigos para navegarem na internet, indo a *lan houses* para se divertir com os jogos ou usando o celular como meio de conversação.

O impacto da mídia na vida juvenil faz com que a escola receba um “sujeito” atravessado por estas possibilidades múltiplas de aprender, de conviver, de olhar e de sentir. Aqui também é preciso demarcar a diferença que se apresenta entre os jovens personagens de *Malhação* e os jovens da vila Santa Fé. Na representação dos jovens e mídia no programa *Malhação*, o acesso dos jovens às novas tecnologias não apresenta nenhum conflito, os jovens têm acesso garantido às novas tecnologias. Para os jovens da vila este acesso é escasso, o contato deles com estas novas tecnologias se dá na maioria das vezes pelas táticas cotidianas que eles próprios vão construindo. Isto demarca, novamente, o quanto a vida juvenil apresentada no programa *Malhação* privilegia a história dos jovens de classe média.

Outro fator que toca nos modos de ser jovem na vida contemporânea é o fato da mídia ampliar os espaços de interação dos jovens. Vimos que, para além do tempo cronológico e do limite geográfico, a experiência de ser jovem se faz pela relação direta entre o tempo presente (experiência do aqui e agora) e o tempo do possível (experiências potenciais, prometidas pela ampliação midiática). Abrindo novas formas de interações virtuais, a mídia cria este “tempo do possível” que envolve desejos, afetos, relações e promessas. Neste quadro a experiência da juventude na sociedade contemporânea é “sempre menos um dado e sempre mais uma realidade construída através de representações e relacionamentos; cada vez menos um *já feito* e cada vez mais um *fazer-se*” (Fabbrini; Melucci, 2004, p. 69).

Ante o largo horizonte aberto pelo “possível”, os jovens voltam a discutir o papel da escola e dos adultos neste cenário complexo de possibilidades, no qual as escolhas deverão, de algum modo, situar-se. Ao questionarem o padrão imóvel das suas aulas e a pouca interação entre vida juvenil e vida escolar, os jovens questionam também a aprendizagem baseada no livro, no ler-copiar-decorar conteúdos do quadro, trazendo a experiência do viver em um mundo em movimento, dinâmico e colorido. Neste sentido, o papel educativo da escola não se limitaria ao incremento da didática com recursos midiáticos, mas se traduziria especialmente na função de “nortear” a navegação dos jovens neste oceano de possibilidades, referenciando suas rotas e escolhas. Eles acenam à importância da participação dos adultos (aqui o professor) para a efetivação das suas escolhas e discernimentos no presente da vida cotidiana. Para isto, apontam para a necessidade de os adultos serem uma presença significativa e um canal interativo de valores, de forma a estabelecer uma relação dialética entre as antigas e as novas gerações, pois, muitas vezes, os jovens ficam abandonados à

própria juventude, devido à própria incapacidade dos adultos interpretarem o “já vivido” (pensar a vida como processo), preferindo repropor modelos aparentemente mais seguros e fixos que – destituídos do ritmo cotidiano – perdem humanidade e significado para os jovens “aprendizes”. Fabbrini e Melucci sugerem duas coordenadas para se aproveitar o capital humano das gerações na tarefa educativa: 1) *propor a narrativa das vivências, e não o emblema dos modelos*: em vez de ensinar no que se deva crer, pais e mestres deveriam narrar aos jovens como eles, de fato, têm crido; em vez de enunciar como se deva viver, pais e mestres deveriam narrar aos jovens como eles, de fato, têm vivido. 2) *reenviar as responsabilidades, em vez de fazer propostas unilaterais*: as vivências narradas propiciam uma relação de crescente reciprocidade entre jovens e adultos (pois partilham a mesma humanidade); a partir daí, quem ensina reenvia a responsabilidade ao aprendiz, devolvendo as mesmas questões sob nova luz, sem com isto cair em enunciados unilaterais – já que o próprio ensinante expôs sua real condição ao narrar as vivências (cf. Fabbrini; Melucci, 2004, p. 127-134).

Em síntese, as interseções entre os discursos de *Malhação* e as práticas de ser jovem na vila Santa Fé – no que se refere às relações dos jovens com a escola – apontam, com seus conflitos e limites, para a tarefa de educar no sentido dialógico. Na perspectiva dialógica não haveria, nem ator no singular, nem atores no plural, mas sim *sujeitos em comunicação*. Mais uma vez nos aproximamos de Paulo Freire (1983) ao enfatizar que, se não há diálogo, a educação fica vazia de criticidade, devido à passividade e condicionamento de ambos os sujeitos do processo. Já que não há conhecimento desprovido de significação, a compreensão da realidade não é uma relação mecânica de signo-coisa. É a interação entre sujeitos-realidade-sujeitos que estabelece significados *para* e *no* mundo. A complexidade desta interação está exatamente no conjunto relacional das vidas que ali se encontram.

Com estas considerações, podemos dizer que a relação jovem-escola pede uma co-participação dos sujeitos envolvidos nessa prática educativa. E esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar, por sua vez, se dá na comunicação. Desta forma, na comunicação não há sujeitos passivos. O que caracteriza a comunicação enquanto *comunicar comunicando-se* é sua dialogicidade. Portanto, a relação entre jovem e escola se faz a partir do encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Nesta comunicação o jovem é um ser de interação com a realidade, que sente, percebe, sofre e reage. É nesta interação com a realidade que ele se faz um “ser sujeito”: proativo, sensível, solidário e disponível. Este é o dizer dos jovens sobre a temática jovem e escola. Trata-se de uma relação que mobiliza o jovem como “pessoa viva”: sujeitos não só rodeados pelo mundo, como

também constituintes dele. E é como este sujeito vivo que os jovens se posicionaram, de forma singular, frente à complexa trama das representações pelas quais geralmente eles são apresentados na vida social. As vozes juvenis aparecem de forma contraditória em vários momentos, mas não deixam de ser singulares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V (Org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: ação educativa, nov.2005.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.

_____. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Escrita, 1994.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica; Campinas, RJ: Petah, 2000.

ANDRADE, R.M.B. Entre o dito e o proibido: a sexualidade e o adolescente na *soap-opera* brasileira. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM.

_____. Os sentidos da telenovela, as audiências e o texto ficcional. In: *Mídia, Ética e Sociedade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

ANTUNES, E; VAZ, P. B. Mídia: um aro, um halo e um elo. In: GUIMARÃES, C; FRANÇA, V.R. V (Orgs). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARIÉS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. Prefácio. In: DAYRELL, J (Org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

BACEGGA, M. A. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALOGH, A. M. *O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas*. São Paulo: EDUSP, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORELLI, S. H. S; LOPES, M. I. V; RESENDE, V. R. *Vivendo com a telenovela: mediações, recepção e teleficcionalidade*. São Paulo: Summus, 2002.

BRAGA, J. L. Constituição do Campo da Comunicação. In: FAUSTO NETO, A; PRADO, J. L. A; PORTO, Sérgio Dayrell. (Orgs.). *Campo da Comunicação: caracterização, problematizações e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 11-39.

BRAGA, J. L; CALAZANS, M. R. Z. *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2006.

BRANDÃO, C. R. A turma de trás. In: MORAIS, R. De. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.

CASTRO, M. G. O que dizem as pesquisas da Unesco sobre juventudes no Brasil: leituras singulares. In: NOVAES, R. R; PORTO, M; HENRIQUES, R (orgs.). *Juventude, Cultura e Cidadania*. Comunicação do ISER, ano 21, edição especial, 2002. p.63-90.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.30, p.25-39, dez. 1999.

_____. *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, J; GOMES, N. *Juventudes no Brasil*. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/>. Acesso em: 22 de janeiro de 2006.

DUARTE, Eduardo. Por uma epistemologia da comunicação. In: LOPES, Maria I. V. *Epistemologia da Comunicação* (org). São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-67.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FABBRINI, Anna; MELUCCI, Alberto. *L'età dell'oro – adolescenti tra sogno ed esperienza*. 2ª ed. Milano: Feltrinelli, 2004. p. 127-128.

FISCHER, R. M. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. IN: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, V.28, jan/jul, 2002. p.151-162.

FRANÇA, V.R.V. Sujeito da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, C; FRANÇA, V.R.V (Orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Representações, mediações e práticas comunicativas. PEREIRA, M; GOMES, R. C; FIGUEIREDO, V. L, F, de. *Comunicação, representação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

_____. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: MOTTA, Luiz G et al. *Estratégias e culturas da comunicação*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 13-29.

_____. (Org.). *Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

FRANÇA, V. R; TEIXEIRA-SILVA, J. G; SOUZA, R. G. A narrativa das ruas: um outro tipo de produção. In: FRANÇA, V. R. (org). *Narrativas do Cotidiano — na mídia, na rua. Fase*. Belo Horizonte: Departamento de Comunicação Social da UFMG, 2002b. Relatório final de pesquisa.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. Século XXI, educar para quê? In: *Jornal Mundo Jovem*, Edição nº. 320, set, 2001. p.19

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido. In: *Revista Lusófona de Educação*, n.2, 2003. p.13-42.

GOMES, Itânia. M. M. A noção do gênero televisivo como estratégia de interação: o diálogo com os *Cultural Studies* e os Estudos de Linguagem. In: *Revista Fronteira – estudos midiáticos*. Vol. IV, n. 2. Dezembro de 2002. p. 165-185.

GOMES, N. L. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GOMES, Pedro. G (Org). *Televisão e audiência, aspectos quantitativos e qualitativos*. Porto Alegre: ED. Unisinos, 1996.

HALL, Stuart. *Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação — uma entrevista com Stuart Hall*. In: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 353-386.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOBIM E SOUZA, S; GAMBA JUNIOR, N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, 2002. p. 104-114

KITZINGER, Jenny. “The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants”. In: *Sociology of Health and Illness*, v.16, n.1, 1994. p.103-121.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. In: LEÓN, Oscar D. (editor). *Políticas públicas de juventud en America Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003.

LEITE, Adriana Sampaio; GUERRA, Lisette. *Figurino: uma experiência na televisão*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, M. V (Org). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: ação educativa, nov, 2005.

LEVI, G; SCHMITT, C. *História dos jovens 2: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 3. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2003.

MAIA, R. C; FRANÇA, V. R. A comunidade e a conformação de uma abordagem comunicacional dos fenômenos. In: LOPES, M. I. V de; FUENTES N, R. *Epistemologia da comunicação*. Rio de janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2003. cap. 1. p.187-204.

MALCHER, M.A. Gênero ficcional televisivo; instância mediadora da comunicação massiva. In. *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Campo Grande/MS, setembro 2001 [cd-rom]. São Paulo: Intercom, 2001.

MARCON MEDEIROS, M. A. S. *Estrangeirismos em Malhação: Ameaça Lingüística ou variação lexical no português Teen?* Dissertação de Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2005.

MARGULIUS, Mario (org). *La juventude es más que una palabra*. In: Margulis, M. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARQUES, Ângela; ROCHA, Sinome. “A produção de sentido nos contextos de recepção: em foco o grupo focal”. In: *Fronteiras*, vol. VIII, n. 1, jan/abr, 2006. p.38-53.

MARTÍN-BARBERO. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTIN-BARBERO, J & REY, Germán. *Os exercícios do ver – hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Senac, 2001.

- MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: Valter, F. (org.) *Batuques, fragmentações e fluxos*. DP&A, Rio de Janeiro, 2000.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- _____. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: Revista Brasileira de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.
- MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MEYER, Marlyse. *As mil faces de um herói-canalha e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- MINAYO, Maria C. S. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MORAIS, R. De. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.
- MORGAN, David. "Focus Groups". In: *Annual Review of Sociology*. V.22, 1996. p.129-152.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- NOGUEIRA, T. S.T. A sala de aula – o lugar da vida. In: MORAIS, R. De. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.
- NOYASKI, A. J. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. De. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.
- PALLOTTINI, Renata. A telenovela e sua estrutura. In: *Dramaturgia de televisão*. São Paulo: Moderna, 1998.
- PASOLINI, P. P. *Os jovens infelizes*. Brasiliense, São Paulo, 1990.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. Revista Brasileira de Educação. *Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.
- PEREIRA JUNIOR, L. C. *A Vida com a TV: o poder da televisão no cotidiano*. São Paulo: Ed. SENAC, 2002.
- PEREIRA, M. Inclusão escolar: Um desafio entre o ideal e o real (2005). In: *Revista eletrônica Pedago Brasil*. Disponível em www.pedagobrasil.com.br.
- PIGNATARI, Décio. Telenovela: a ficção em teipe. In: _____. *Signagem da televisão*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- QUÉRÉ, Louis. *De um modelo epistemológico da comunicação a um modelo praxiológico*. Tradução de Vera Lúcia Westin e Lúcia Lamounier. Original: D'un modèle épistémologique

de la communication à um modèle praxéologique. In: *Réseaux*, n. 46/47. Paris: Tekhné, mar-abril, 1991.

REALE, Giovanni. *Corpo, alma e saúde – o conceito de homem, de Homero a Platão*. São Paulo: Paulus, 2002. p. 214-228.

RODRIGUES, Graciela Fagundes (2005). Um olhar para além das deficiências. *Revista eletrônica Pedago Brasil*. Disponível em www.pedagobrasil.com.br.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SANTOS, L. Os seriados brasileiros, tentativas de apontar o lugar do gênero na produção televisual. Anais do 26. *Congresso Brasileiro de Ciências da Informação*, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2002.

SIMÕES, Paula. G. *Mulheres apaixonadas e outras histórias amor, telenovela e vida social*. 2004. 232 f. enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

SOARES, I. Gestão Comunicativa da Educação: caminhos da educomunicação. In: *Revista Comunicação e Educação*. Editora, ano VII, jan./abr, 2002. p. 16-25.

SOUSA ARAÚJO, J. C. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, R. De. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1986.

SPOSITO, M. P(org). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep. Comped, 2002.

_____. (org.). *Estado do conhecimento: juventude*. Brasília: INP, 2000.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade*, São Paulo, ANPED, n.5/6, 1997.

TILBURG, J.L. Juventude e televisão - um esboço somente. In: LOPES, Maria. I. V (org.). *Temas contemporâneos em comunicação*. São Paulo: Intercom EDICOM, 1997. p. 221-232.

THOMPSON, John. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1999.

TORRES-MORALES, E. O. *Tribo Jovem: o perfil dos adolescentes através da pesquisa*. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002.

VAZ, P. B. *Narrativas fotográficas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIVARTA, Veet. *Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes*. Brasília: ANDI; UNICEF; São Paulo: Cortez, 2004.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa: Presença, 1987.

ZALUAR, A. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, H (Org). *Galeras cariocas, territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Pesquisa Documental

Sites

<http://www.cultura.mg.gov.br/>. Acesso em: 20/11/2006.
<http://www.tudosobretv.com.br/>. Acesso em: 18/10/2006.
<http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 28/11/2006.
<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/>. (Acesso variado).
<http://malhao.globo.com/>. (Acesso variado).
<http://www.andi.org.br/>. (Acesso variado).
<http://www.cnbb.org.br/>. Acesso em: 14/11/2006
<http://www.pedagogiabrasil.com.br>. Acesso em: 20/03/2006
<http://www.wikipedia.org/wiki/BID>. Acesso em: 20/01/2007.
<http://www.gritodosexcluidos.com.br>. Acesso em: 10/02/2007.

Revistas

REVISTA CAPRICHOS. Boca no trombone. In: *Edição Especial Malhação 10 anos*. São Paulo: Editora Abril, 2005.

Pesquisas

ABRAMO, Helena, Wendel; BRANCO, Paulo, Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional*. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2005.

IBASE/POLIS. *Pesquisa de Opinião Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas*. Disponível em: http://www.idrc.ca/uplods/user-ibase_relatorio_juventude.pdf. [2004]

Relatório de Pesquisa (2002). *A voz dos adolescentes*. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pesquisa.pdf> [2005 nov 24]

Fundação Perseu Abramo. *Pesquisa Juventude cultura e cidadania*. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/nop/juventude/serjovem/html>. [1999]

CPM Market Research. *Jovens no Brasil* (2000). Disponível em: www.andi.org.br/.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)