



JOVENS, ESCOLA E CULTURA MIDIÁTICA

Cirlene Cristina de Sousa



Construções metodológicas

para a Educação



editora



"Jovens, Escola e Cultura Midiática: construções metodológicas para a Educação" aborda as práticas e os "modos de ser jovem", e a maneira como tais práticas são atravessadas por representações e discursos televisivos, mais especificamente, disponibilizados pelo programa *Malhação* da Rede Globo. A autora ainda apresenta um discurso e um panorama sobre a juventude brasileira atualmente, sobre relacionamentos juvenis e sobre a relação do jovem e a escola.

**Editora da Universidade do Estado
de Minas Gerais | EdUEMG**

Conselho Editorial

Thiago Torres Costa Pereira • *UEMG*

Flaviane de Magalhães Barros • *PUC Minas*

Fuad Kyrillos Neto • *UFSJ*

Helena Lopes da Silva • *UFMG*

Amanda Tolomelli Brescia • *UEMG*

José Márcio Pinto de Moura Barros • *UEMG – PUC Minas*

Ana Lúcia Almeida Gazzola • *UFMG*

Thiago Torres Costa Pereira • *Editor-chefe*

Gabriella Nair F. N. Pinto • *Coordenação administrativa e editorial*

**Universidade do Estado
de Minas Gerais | UEMG**

Lavínia Rosa Rodrigues • *Reitora*

Thiago Torres Costa Pereira • *Vice-reitor*

Raoni Bonato da Rocha • *Chefe de Gabinete*

Magda Lúcia Chamon • *Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação*

Michelle Gonçalves Rodrigues • *Pró-reitora de Ensino*

Moacyr Laterza Filho • *Pró-reitor de Extensão*

Fernando A. F. Sette P. Júnior • *Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças*

Expediente

Thales Santos • **Projeto gráfico e diagramação**

Estúdio do Texto e Isabella Moreira da Mata • **Revisão**

Imagens de capa e miolo por: unsplash.com.

Direitos desta edição reservados à EdUEMG. Rod. Papa João Paulo II, 4143.

Ed. Minas, 8º andar, Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG.

CEP: 31630-900. (31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | eduemg.uemg.br



S725j Sousa, Cirlene Cristina de.

Jovens, escola e cultura midiática [recurso eletrônico] : construções metodológicas para a educação / Cirlene Cristina de Sousa. -- Dados eletrônicos. -- Belo Horizonte : EdUEMG, 2020.

Livro eletrônico.

Modo de acesso: <<http://eduemg.uemg.br/catalogo>>

ISBN 978-65-86832-03-7

1. Comunicação – Aspectos sociais. 2. Comunicação de massa e Jovens. I. Sousa, Cirlene Cristina de. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU 659.3:008

Ficha catalográfica: Valdenícia Guimarães Rezende CRB-6/3099

JOVENS, ESCOLA E CULTURA MUDIÁTICA

Construções metodológicas para a Educação

Cirlene Cristina de Sousa

editora



Belo Horizonte, 2020

Prefácio

Qual a importância de um estudo de caso, para além do interesse específico suscitado por aquilo de que ele trata? Qual é o seu prazo de validade, considerando o retrato geralmente datado que ele promove do seu objeto? Que aspectos tornam relevante uma pesquisa como esta, desenvolvida por Cirlene Cristina de Sousa, sobre um programa de televisão bastante conhecido, *Malhação*, destinado a um público jovem, e que, em princípio, não parece provocar nem grandes surpresas nem grandes problemas?

Antes de responder a essas questões (ou para respondê-las), gostaria de retomar a discussão da natureza do objeto comunicativo, bem como falar da abordagem comunicacional por nós adotada no âmbito do Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade (GRIS)¹, onde a pesquisa aqui apre-

¹ Grupo de Pesquisa do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Minas Gerais, que se dedica aos estudos das práticas comunicativas, buscando compreender a inserção e a dinâmica das imagens e das representações na configuração dos diferentes modos de relacionamento e convivência social.

sentada foi empreendida. A comunicação, todos sabemos, está entranhada na vida social, e presente em todos os seus recônditos; nenhuma prática social se realiza sem a presença da comunicação, sem um revestimento discursivo, sem o uso da linguagem.

Quando olhamos, portanto, para o terreno do empírico, para os objetos do mundo, não encontramos objetos comunicativos ao lado de outros que não o são. Na nossa vida cotidiana, a comunicação atravessa todas as nossas práticas, e se faz presente em todos os momentos. Um programa de televisão constitui uma prática comunicativa, assim como uma conversa cotidiana, uma consulta médica, um (des)entendimento entre pai e filho. Mas qualquer um desses exemplos apenas se constituirá como “objeto comunicativo” se submetido a um olhar comunicacional, a uma leitura da maneira como aquela prática se reveste e se realiza enquanto prática *de comunicação*. Esse olhar é aquele que investiga a sua natureza de interação mediada simbolicamente; que atenta para a relação entre interlocutores, realizada através do uso da linguagem, da produção discursiva, instaurando uma dinâmica de sentido, criando significações, posicionando e reposicionando os sujeitos nela envolvidos. Ou seja, é uma abordagem que atenta para a afetação mútua que marca a comunicação, entendida como uma interação estabelecida entre esses sujeitos através dos gestos significantes produzidos nesse processo, como destaca George H. Mead.²

2 MEAD, George-Herbert. *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF, 2006.

Analisar um objeto comunicativo, portanto, não se resume a apresentar ou descrever um evento, um programa, mas implica o trabalho de apreender a dinâmica comunicativa que ali se desenvolve. Este objeto, assim, não se encontra pronto; ele é desvelado pelo olhar. E ele é muito mais do que um objeto pontual e recortado, mas compreende antes um processo, um momento de uma dinâmica mais ampla através da qual a sociedade vai se constituindo. A vida social é o desenrolar de múltiplas cenas, resultado da ação e do desempenho de infinitos atores. A abordagem comunicacional-educativa busca radiografar essas cenas e revelar, para além do conteúdo específico de cada uma delas, as questões, os valores, os papéis que são acionados. Em outras palavras, ela focaliza nossa realidade, nosso mundo no processo lento e miúdo de ser dito e de se fazer.

Dessa maneira, a análise de um programa televisivo – no caso, a análise de *Malhação* –, tratando do programa, ultrapassa-o, buscando identificar o que ele dá a ver, que terreno ele explora, que questões ele coloca em cena. Na visão de alguns, televisão e sociedade se encontram em lados distintos – uma influenciando ou sendo influenciada pela outra. Nós nos afastamos dessa perspectiva dicotômica, que separa a mídia do mundo que ela pronuncia. Entendemos que um discurso, qualquer que seja, não é propriedade daquele que o profere, mas é partilhado por aqueles dentre os quais ele circula, como destaca Mikhail Bakhtin: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia

sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.³ Assim, quando nos dirigimos a alguém, nossa palavra tanto é nossa quanto daquele a quem ela se dirige e em função de quem ela se constrói.

Essa perspectiva se aplica inicialmente, e de forma mais explícita, ao terreno das interações interpessoais; o mesmo raciocínio, no entanto, guardadas as especificidades, se aplica à comunicação realizada à distância, através dos meios de comunicação. Numa outra escala, a comunicação midiática (e a televisiva entre elas) é também uma interação que se estabelece entre a produção e o público que ela institui, uma interlocução que se realiza em torno daquilo que ela veicula. A matéria prima a partir da qual essa interlocução se dá – as questões, os anseios, os valores, os padrões de relacionamento – não é prerrogativa apenas do veículo (da televisão): ela é também modulada pelo público que dela participa, e se inscreve num universo cultural comum. Esta é a condição para que a comunicação se realize, e mais: é desta maneira que tal universo comum se constitui, perdura, se modifica.

Posso então responder à primeira indagação, sobre a importância de um estudo de caso, e deste estudo sobre o programa *Malhação* e os jovens de Periferia.⁴ Este trabalho nos fala, sim,

3 BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 113.

4 Periferia localizada no município de Ribeirão das Neves (Região Metropolitana de Belo Horizonte).

sobre o programa e sobre a emissora, mas nos apresenta, sobretudo, um discurso e um panorama sobre as juventudes brasileiras hoje, sobre relacionamentos juvenis, sobre a relação jovem-escola, sobre valores e padrões de sociabilidade que têm validade social entre nós. Este discurso não é (apenas) da Rede Globo; ele é repercutido por ela, pelo lugar de fala privilegiado que ela ocupa. Porém, através dela, ele toma forma como um discurso da sociedade. Da mesma forma, as falas dos jovens pesquisados, a maneira como vivem sua condição de jovem e como dialogam com as questões trazidas/tratadas pelo programa são resultado de sua vivência e da interação que estabelecem com os produtos midiáticos, com a experiência de outros jovens que se tornam disponíveis através dos relatos veiculados pelas redes de informação, por seu diálogo entre si e com o Outro – aí entendidos a mídia, a Rede Globo, o programa *Malhação*. Este, por sua vez, certamente reflete e tem muito a ver com a vivência real desses e outros jovens brasileiros.

Quanto à segunda questão, à atualidade de um estudo que radiografa um determinado momento, quero apontar, para além do retrato brasileiro que o programa nos apresenta – e que sim, é datado; a sociedade está em permanente mudança, bem como a mídia que a pronuncia – a contribuição metodológica desta pesquisa. A comunicação, como ressaltado acima, é um processo, uma dinâmica, o entrelaçamento de vários elementos: interlocutores que se relacionam e se posicionam, discursos que se cristalizam, sentidos que são produzidos.

Tudo isto inserido contextualmente. Isolar e trabalhar separadamente cada um desses elementos significaria o estilhaçamento de algo que existe enquanto globalidade; seria contrariar a natureza mesma do objeto comunicativo.

Buscando superar esse risco, a metodologia adotada neste estudo procura distinguir e fazer dialogar as diferentes instâncias que o compõem, de maneira a reconfigurar o movimento e a complexidade que caracterizam os processos comunicativos. Assim é que uma discussão sobre condição juvenil, bem como sobre televisão e programas destinados aos jovens no Brasil traça o pano de fundo a partir do qual se situam as tramas e questões tratadas pelos 51 programas analisados, e se posicionam os jovens falando de como vivem sua juventude na periferia, como se inserem no cotidiano escolar, como dialogam com as histórias narradas por *Malhação*.

Dessa maneira, o estudo se constitui também como um exercício metodológico, a experimentação de um desenho e de um percurso que poderá servir a outras iniciativas. E se o retrato é, num certo sentido, datado – a pesquisadora descreve programas e entrevistas que aconteceram num determinado momento –, sua atualidade permanece na dinâmica que ele empreende ao flagrar, no objeto, suas marcas temporais e contextuais. Mais do que as características dos episódios descritos, e de opiniões emitidas num certo momento, é o entrelaçamento entre programa

e opiniões, entre perspectivas indicadas no programa e os posicionamentos adotados pelos jovens que se mostram reveladores de um contexto e de uma forma como mídia e vida social se entrelaçam.

Finalmente, gostaria de apresentar a autora deste livro. Cirlene já foi minha orientanda no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social e continua trabalhando conosco, como pesquisadora. Sua bagagem inclui sua formação acadêmica em história, comunicação, educação; seu trabalho de educadora em escolas públicas, privadas e hoje professora da UEMG; mas, acima de tudo, sua vivência, seu compromisso social, sua proximidade com uma juventude na qual ela aposta e acredita.

Vera Regina Veiga França

Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFMG e fundadora e pesquisadora do GRIS (Grupo de Pesquisa em Imagem e Sociabilidade da FAFICH/UFMG).

Sumário

13

Introdução

24

Capítulo 1: Juventude(s), escola e midiatização da cultura

25

1.1 O sentido plural do “ser jovem” no Brasil

31

1.2 Tempo, espaço e relações: mudanças recentes

34

1.3 Midiatizações da cultura contemporânea

37

1.4 Cultura midiática e escola

45

Capítulo 2: O “elo” entre jovens e televisão: horizonte de análise midiática

48

2.1 Televisão e juventude

51

2.2 Breve olhar sobre os programas televisivos para jovens

62

Capítulo 3: O gênero televisivo *Malhação*

65 3.1 Os gêneros televisivos: o formato de *Malhação*

70 3.2 A ficção seriada *Malhação*

77

Capítulo 4: Vidas juvenis narradas: Análise do programa *Malhação*

79 4.1 Como se caracteriza o programa *Malhação*?

82 4.2 Tramas da temporada

84 4.3 Categorias de análise

85 4.3.1 A escola como espaço de encontro e sociabilidade

90 4.3.2 Ensinar e aprender

95 4.3.3 Escola, intervenção e o caso dengue

97

Capítulo 5: O que os jovens têm a dizer

99 5.1 Os grupos de discussão

100 5.2 Sínteses dos grupos

108 5.3 Categorias de análise: o que os jovens têm a dizer?

108 5.3.1 A escola: espaço de encontro e sociabilidade

120 5.3.2 Quem ensina e quem aprende?

139 5.3.3 Escola, intervenção e cultura juvenil

149 5.3.4 Juventude, mídia e escola

166

Considerações finais

180

Posfácio

184

Referências

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 várias 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 pres-tando. *Malhação*, como disse o próprio site, estava *in love*. Ass. noveleiras de plantão".

Esse 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 midiá-ticos – temas e intrigas das novelas; quem vai para o paredão do *Big Brother*; notícias dos telejornais; sites da internet; troca de CDs e DVDs e outros. Esse envolvimento do "jovem com a mídia" foi motivador da nossa dissertação de mestrado, que tem, como produto final, a produção deste livro.

O fio condutor do nosso trabalho passa pelo entendimento da comunicação como "um processo de produção e comparti-lhamento 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). Ou seja, como se dá a inserção da comunicação nos domínios da

experiência. Sob esse olhar, buscamos responder a seguinte 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?**

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, analisamos aqui 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. Além de enfatizar os cuidados que devemos ter em torno dessas conceituações já fixadas sobre os jovens, falar de juventude brasileira, segundo estes autores, é apreender os sentidos da experiência histórica do “ser jovem”. Registra-se, assim, 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 desse quadro, configuramos, como objeto de pesquisa, a análise da interseção entre as práticas, os “modos de ser jovem” na periferia,¹ e a maneira como tais práticas são atravessadas por representações e discursos televisivos, e, mais especificamente, disponibilizados pelo programa *Malhação*.² 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, configuramos os discursos do programa

1 Trabalhamos com 25 jovens de uma vila localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, no município de Ribeirão das Neves.

2 Programa juvenil da Rede Globo de Televisão.

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 seu contínuo índice de audiência 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 20 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.³ A escolha destes jovens foi motivada pelo contato anterior que tive com eles na *Fraternidade Marista*: uma instituição jurídica sem fins lucrativos. Convivi com esses jovens durante seis anos nessa vila.⁴

A análise desses 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

3 Vila Santa Fé.

4 Idem.

da relação jovem e mídia, culturas juvenis e escola, ritmos de aprendizagem, a relação entre o cotidiano juvenil e o cotidiano escolar.

Devemos lembrar que os debates referidos acima envolvem uma complexidade de questões que não tivemos a pretensão de responder. Com certeza, as temáticas das culturas juvenis, das aprendizagens escolares, da interseção entre cotidiano juvenil e escolar já foram objeto de estudo em profundidade nas áreas da sociologia da educação e outras. Portanto, não tivemos a pretensão de dar conta, em profundidade, das questões que envolvem a relação "jovem e escola". Nossa análise é mais pontual: ler modos de "ser jovem" numa sociedade em que as experiências humanas passam pelas forças propulsoras dos meios de comunicação que conduzem os sujeitos a se integrarem às culturas vigentes. Assim, em meio à onipresença da mídia na vida social, visamos fazer novos apontamentos da relação *jovem e escola* numa "sociedade da comunicação". Nosso leitor tem aqui um papel fundamental: preencher as várias lacunas abertas por uma leitura que se faz a partir de questões amplas, não podendo, por isso, ser examinadas em detalhe. Nossa expectativa é que os campos da comunicação e da educação possam estimular o interesse no aprofundamento da interseção entre mídia e vida social.

Organizamos o livro em cinco capítulos. O primeiro faz um pequeno esboço sobre a relação juventude, escola e midiaticização da cultura. Recupera-se uma pequena parte do debate

sobre a definição de juventude no Brasil. 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 outros.⁵ Neste 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 aquecido e o público juvenil passa a ser alvo das várias emissoras: TV Cultura, Rede Globo, SBT, MTV e outras.

5 Cf. Para essa distinção, Abramo toma como referência os debates de Abad e Spósito (2002).

O capítulo 3 procura delinear um pequeno histórico de *Malhação*, a fim de evidenciar permanências e alterações no decorrer destes mais de vinte 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.

Os capítulos 4 e 5, por fim, apresentam o recorte empírico da pesquisa, indicando os eixos de análise que procuram dar conta da interação entre práticas e representações dos modos de ser jovem, objetivando compreender o processo comunicativo e as várias dimensões presentes na configuração do objeto.

O quarto capítulo aponta 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 relação *jovem e escola*, fizemos um segundo recorte e, dentre os 51 capítulos, selecionamos 34 que tratavam dessa temática. A leitura destes capítulos nos

permitiu recortar três categorias de análise: 1) a escola como espaço de encontro e sociabilidade; 2) ensinar e aprender na escola; e 3) escola, intervenção e o caso dengue. A análise dessas 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, os ruídos entre o conteúdo ensinado e as conversas paralelas dos personagens jovens); e destaca-se, também, o envolvimento dos jovens com pequenos problemas sociais.

O capítulo 5 apresenta os discursos dos jovens com os quais dialogamos no nosso trabalho. Apresentamos o processo de seleção desses jovens e a metodologia de grupo de discussão utilizada 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 essas 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 Brasil.⁶ A nossa apropriação dessa metodologia foi parcial. Utilizamos recursos como: ficha pré-diálogo, divisão dos jovens em pequenos grupos, roteiro para as discussões e 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 aí postos. Nesta, foi perceptível a riqueza das respostas dos jovens em relação a seus modos de "ser jovem". Alegria, responsabilidade, liberdade, trabalho, solidariedade, mídia e escolarização foram os itens mais discutidos pelos jovens. Em seguida, sistematizamos quatro 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; e 4) juventude, mídia e escola. Por fim, delineamos a análise dessas 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

6 "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 constataam 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.br. Acesso em: 20 maio 2006.

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 e suas experiências escolares que não se apresentaram nas histórias narradas no programa *Malhação*.



Capítulo 1:

Juventude(s), escola e mídia e cultura

Juventude mais que uma palavra?

(Margulis)



Nas últimas décadas, a juventude brasileira tem sido foco da atenção e dos discursos de instituições governamentais, organizações não governamentais, universidades, entidades religiosas, movimentos juvenis e outros. Esses movimentos e instituições buscam diretrizes de ação e fomentam estudos acerca da realidade sócio-econômica, político-educativa e cultural-relacional dos jovens. No curso dos debates, há múltiplos olhares e sentidos sobre o “ser jovem”, que traçam projeções positivas e negativas sobre esses sujeitos. Mais especificamente, a segunda metade dos anos 1990 foi marcada pela emergência de uma série de produções e discursos 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 – como pontuaremos a seguir.

1.1 O sentido plural do “ser jovem” no Brasil

Segundo a pesquisadora Sposito (2000, p. 38), qualquer investigação em torno da juventude exige, como pressuposto, “a eleição de uma definição, ainda que provisória”. Na opinião dessa autora, a faixa etária de referência tem um valor especificamente metodológico para se iniciar uma pesquisa focada nos jovens. Pois, neste horizonte, mesmo sendo insuficiente, a categoria etária se faz necessária para ativar algumas delimitações básicas na demarcação da condição juvenil, desde

que se evite a homogeneização de todos os sujeitos situados na mesma faixa etária.¹

Pertencer a uma determinada faixa etária – e à juventude, particularmente – representa, para cada indivíduo, uma condição provisória, transitória, vivida em processo dinâmico. Isto significa que “os indivíduos não ‘pertencem’ a grupos etários: eles os atravessam” (Cf. LEVI; SCHMITT, 1996). Este processo se faz de maneira diferenciada em cada sociedade, determinado, por um lado, pelas atitudes sociais (a atitude dos “outros” no seu confronto) e, por outro, pela visão que os jovens têm de si mesmos. Levi e Schmitt (1996) observam que esse processo de atravessamento não se caracteriza de modo estável ou universal, distinguindo-se do que poderia ser uma simples passagem etária. Na verdade, há conflitos na transição de uma idade para outra e na transmissão do conjunto de prescrições e valores entre as gerações, com diferentes impactos psicológicos e culturais. Deste modo, pensar o “ser jovem” implica em reconhecer a condição dos sujeitos aí imbricados, as questões intrínsecas dos seus âmbitos de relações, e os conflitos aí gestados.

Segundo o historiador Philippe Ariès (1983), o desenvolvimento da sociedade moderna ocidental foi processando a juventude como categoria social. Enquanto, na Idade Média,

1 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 29 anos.

o mundo infantil não detinha autonomias sociais – mas era totalmente referido ao mundo adulto –, a partir do século XVII, as transformações da instituição familiar e educacional colocam em conflito este modelo social, mudando visivelmente as formas de sociabilidade nas relações entre crianças e adultos. A família passa a ser o espaço de referências morais, de outra percepção da afetividade e de novos modos de olhar e tratar a infância. A escola, por sua vez, se torna o lugar da aprendizagem formal, com a transmissão de conhecimentos e valores instituídos, resultando numa certa visibilidade para os adolescentes. Porém, é somente no século XIX que a adolescência aparece como uma etapa socialmente distinta,² merecendo abordagens próprias. A partir daí, a especificidade do sujeito jovem vai sendo lentamente processada, em níveis progressivos de constatação e reconhecimento social.

Para Peralva (1997, p. 16), o Estado moderno foi ordenador na dinâmica de constituição das idades, sistematizando múltiplas dimensões de proteção do indivíduo. O Estado favoreceu a “cristalização social das idades como um dos elementos da consciência moderna”.³ Com ritmos e modos diversos, se

2 Ariès (1983) recorda, porém, que somente os jovens filhos da burguesia podiam se manter longe da vida produtiva e social e, assim, se dedicar à formação escolar, acumulando um *horizonte de expectativa* que projetava uma vida futura. Tais expectativas e projeções não chegavam até os jovens da camada popular, que assumiam responsabilidades da vida adulta ainda na juventude, como o trabalho.

3 A sociologia funcionalista norte-americana foi precursora na pesquisa empírica sobre os jovens. No contexto dos anos 1920, em meio a crescentes conflitos urbanos, os jovens foram tratados sob a ótica da desorganização social, com foco, sobretudo, no fenômeno da marginalidade e da delinquência.

estabelece uma concepção de *modelo ternário das idades*, como explica 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).

Ao longo do século XX, as transformações de natureza econômico-social, as novas situações no mundo do trabalho, a evolução dos Direitos (coibição do trabalho infantil e a extensão da escolarização) e câmbios culturais (intensificação da imagem e valores juvenis) interferem, ampliam e constroem novos olhares sobre os jovens. Há novamente aqui uma participação do Estado, na medida em que este assume uma variedade de ações de proteção ao 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).

Na sociedade brasileira, segundo Abramo (2005), o tema da juventude não conheceu um desenvolvimento particular, mas foi marcado pelas definições que circulavam na América Latina em geral: juventude como *transitoriedade*, como *problema social*, como *estratégia de desenvolvimento* e os jovens como *sujeitos de direitos*⁴ (Cf. ABRAMO, 2005). Nos últimos anos, porém, novos atores e novos discursos se somam no campo de estudos da juventude. Ainda que perdurem elementos das abordagens tradicionais, percebe-se a emergência de novos olhares, numa ótica cada vez mais diversa e complexa sobre a condição juvenil na vida cotidiana. Com efeito, lançar o olhar sobre a juventude contemporânea, na busca de apreender sua condição, é reconhecer um terreno discursivo complexo e povoado de variáveis: "a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo" (PAIS, 1993, p. 29).

4 A pesquisadora Dina Krayskopf (2003 apud Abramo 2005, p. 20) sistematiza uma classificação das diferentes concepções de juventude que vem se consolidando na América Latina, as quais podem ser sintetizadas em quatro tipos de abordagem: a) A juventude como *período preparatório*, de transição entre infância e a idade adulta, gerando políticas centradas na preparação para o mundo adulto; b) A juventude como *etapa problemática*: os jovens são vistos como um problema que ameaça a ordem social e como vítimas dessa sociedade que não os inclui como sujeitos de direitos; c) 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; e d) O jovem como *sujeito de direitos*: a juventude é tomada como etapa singular do desenvolvimento pessoal, social e os jovens são vistos como sujeitos de direitos.

Estudar a juventude em seus elementos mais comuns e caracterizadores não será suficiente para conhecê-la. Importa, sobretudo, considerar a sua diversidade, incluindo as imprecisões que o “ser jovem” comporta, em função de suas peculiaridades. Incluem-se, nesta ótica, os fatores socio-culturais de construção da identidade, a acolhida das subjetividades e as linguagens pelas quais os próprios jovens expressam sua autocompreensão. Sendo assim, o conceito de *juventude* 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).

Por tais razões, optamos por trabalhar com a noção de “condição juvenil”. Mais que abordagem estritamente conceitual ou estatística, a “condição juvenil” nos requer um olhar atento aos modos e os sentidos de ser jovem, que valorize os dados objetivos (meio, idade, lugar social...) e subjetivos (identidade, falas, relações...) da juventude, analisando lado a lado sua condição e situação vivencial. Concordamos com Abad (2003, p. 24), quando distingue entre *condição* (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo de vida) e a *situação* juvenil (tradutora dos diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia).

1.2 Tempo, espaço e relações: mudanças recentes

A condição juvenil contemporânea tem sido reconhecida principalmente por dois fatores (Cf. ABAD, 2003). O primeiro fator é o alargamento do período da juventude, uma vez que a sociedade encontra dificuldades para proporcionar uma transição linear, simétrica e ordenadora dos jovens pelo circuito da família, da formação escolar e do acesso ao mundo do trabalho, atingindo a fase adulta. Temos aqui um compêndio de enfoques e temas abertos à pesquisa. O fator seguinte é a relação cada vez mais estreita entre cultura da mídia e cultura juvenil – um dado relevante, que solicitou novas formas de olhar e tratar os processos de socialização dos jovens.

Esses dois fatores modelam uma nova percepção de espaço e tempo, marcada pelo fluir das relações, pelos vínculos virtuais e por novos modos de inserção na sociedade. Isto rompe com os códigos estabelecidos e dá asas à subjetividade: os jovens ensaiam novos modos de ser, de se expressar e se relacionar, impactando diretamente na sua relação com as instituições tradicionais (família, escola, igreja, Estado) que, até então, detinham a função de demarcar o espaço e o tempo, e legitimavam as relações cotidianas neles situadas.

De forma direta, como já destacaram Fischer (2006, 2002) e Martín-Barbero (2001, 2000), entre outros, os jovens estão mais expostos ao excesso e à diversidade de informações:

velocidade de acesso aos fatos; imediatez de imagens e dados (donde um tipo diferenciado de experiência com o tempo e a memória); os novos modos de viver a intimidade, a moral e a vida privada; outras formas de compreender e vivenciar as diferenças; e, por fim, a crescente miscigenação de linguagens de diferentes meios (cinema, televisão, jornais, fotografia, livros, publicidade, computador). Esses elementos compõem o recente “habitat” no qual os jovens tendem a sentir-se cada vez mais familiarizados.

De forma mais pontual, a forte presença midiática na organização do cotidiano juvenil vai dialogando e afetando os modos dessa geração ver, ler, sentir e se relacionar com as instituições e com outros sujeitos sociais.⁵ Concomitante com o dizer das instituições tradicionais, os jovens veem o mundo pelas telas de seus computadores, celulares, televisores e outros dispositivos midiáticos: passam parte do seu dia em frente às suas telas, manuseando seus aparelhos celulares, conectados à internet, relacionando-se com amigos e até desconhecidos, envolvidos em debates/discussões ou em comunidades virtuais mediante redes como *facebook*, postando vídeos no *youtube* e tantas outras formas de interação.⁶

5 A forma de acesso e da relação dos sujeitos jovens com a cultura da mídia traduz-se em formas bastante variadas conforme a classe social, os vínculos institucionais e o processo de formação escolar ou não. Portanto, mesmo que se fale em nativos digitais, devemos sempre estar atentos para a diversidade que esse olhar pede.

6 O *Facebook* é uma rede social. Um site onde cada pessoa pode ter o seu perfil composto por dados pessoais, fotos, vídeos, links, notas etc. Os componentes desta rede social, como, aliás, de todas as outras, interagem entre si, visitando perfis, fazendo amigos, estabelecendo contatos e deixando comentário. O *Youtube* é um site que permite que os usuários coloquem seus próprios vídeos em rede, sendo visualizados por qualquer pessoa no mundo inteiro.

Além de mudar a percepção de tempo e espaço, tais modos de olhar a vida interferem nos seus modos de ler o mundo: quantos valores são aí construídos, quantas opiniões são aí formadas, quantos comportamentos são aí identificados e quantas aprendizagens são aí conquistadas. Isto impacta sobre as relações familiares, a assimilação de valores, o comportamento para com a escola e as políticas públicas, as relações com o Sagrado e o posicionamento em face de causas mobilizadoras (identidade cultural, liberdade de expressão, justiça, meio ambiente, diversidade sexual, direitos humanos etc.).

Desde os anos 90, esse processo tem sido interpretado por estudiosos da juventude, que já alertavam para seus câmbios e rumos. Melucci (1997) considera que o modo dos jovens contemporâneos vivenciarem a experiência temporal é revelador de sua condição cultural/social. 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, sendo este presente um tempo de muitas histórias relativamente independentes. Dayrell (2007), por sua vez, concorda com o fato de que a constituição da condição juvenil no cenário contemporâneo está diretamente ligada aos seus espaços e tempos de interação. E observa que tais espaços vão se tornando “lugares do fluir da vida”, possuidores de sentido e construtores da identidade dos jovens. Em contraste com as narrativas longas e a memória acumulativa,

há o predomínio do tempo presente que passa a ser a única dimensão cronológica vivida sem maiores conflitos e incômodos, sobre a qual é possível concentrar atenção.

Todos esses traços da condição juvenil contemporânea nos pedem uma melhor sistematização do que temos considerado *processo de midiatização da cultura* – nosso próximo tópico.

1.3 Midiatizações da cultura contemporânea

Na atualidade, a comunicação humana se vê atravessada por uma vasta gama de emoções, valores e ideias próprias da mídia, sendo esta “uma fonte profunda e, muitas vezes, não percebida de ‘pedagogia cultural’” (KELLNER, 2001, p. 10). Vários estudiosos e pesquisadores apontam a *midiatização da cultura*⁷ como o processo organizador dessas mudanças ocorridas nas formas de comunicação humana. Mais especificamente, este processo seria o responsável pela configuração de uma nova ambiência de relacionamento social e pela instituição de novas formas de interação entre homens e mulheres, entre novas e velhas gerações, entre professores e alunos, entre médicos e pacientes, entre Igreja e fiéis, entre novas e tradicionais instituições (família, escola, universidade e mídia).



7 Cf. SODRÉ, 2006; KELLNER, 2001; BRAGA, 2008.

Estaríamos vivendo hoje “*um bios virtual [...] mais do que uma tecnologia, está surgindo um novo modo de ser no mundo, representado pela mediatização da sociedade*” (GOMES, 2008, p. 19-20). Pensar este processo de mediatização da cultura é compreender como sua “racionalidade” vem interferindo de modo significativo na tessitura da experiência humana, onde deixa suas marcas: novos modos de processar conversas diárias, de interpretar acontecimentos, de experienciar a transcendência, de aprender e formatar conhecimentos, de olhar e se relacionar com a alteridade, de vivenciar e significar valores humanos universais e particulares.

Braga (2007) nos ajuda a compreender melhor essa nova racionalização da cultura contemporânea, ao enfatizar que entre os muitos processos interacionais presentes na dinâmica da vida social há um que se destaca de forma singular, que ele denomina “processo interacional de referência”: um processo que vem se tornando parâmetro para a orientação dos demais processos sociais, à medida que os abriga, os absorve e, ao mesmo tempo, se destaca como um dos elementos organizadores da sociedade e direcionadores da vida social. Para Braga, o processo que vem se constituindo como o processo interacional de referência atual é a mediatização, que tem se colocado como um processo social de referência que funciona como “organizador principal da sociedade” (BRAGA, 2007, p. 2).⁸ Isso significa que

8 Para este autor, tomar a mediatização da cultura como processo hegemônico na contemporaneidade não significa dizer que estão apartados de fontes de interferência diversas; ao contrário, os processos sociais de referência incluem e abrangem os demais processos e guardam aí a fonte de seu vigor e atualidade.

vivenciamos, atualmente, uma realidade comunicacional na qual a cultura sofre o seu processo de midiaticização. Como destaca Silverstone (2002), a tessitura geral da nossa experiência é hoje tocada pela cultura da mídia, que vem interferindo na nossa forma de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados.

É por essa forma de interferência na experiência que temos constatado uma relação próxima e complexa entre juventudes e os dispositivos midiáticos. Pois a referência da midiaticização na construção das interações sociais tem afetado os modos de vida dos jovens, provocando mudanças profundas nas suas interações cotidianas. Tudo isso se deve ao fato da midiaticização ampliar o tempo e o espaço da experiência dos jovens e permitir, já no cotidiano imediato desses sujeitos, uma variedade de interlocuções e de aprendizagens, provocando, assim, um impacto na configuração das sociabilidades juvenis e, conseqüentemente, nas relações que eles estabelecem com instituições sociais mais tradicionais como a escola.

Tomando como ponto de partida este cenário de midiaticização da cultura contemporânea, nosso objetivo maior é apresentar a construção de uma metodologia de análise da temática "juventude(s) e escola" neste novo cenário cultural – trabalho desenvolvido durante nossa pesquisa de mestrado.⁹ Para

9 Dissertação de mestrado, intitulada "Juventude e escola: a interseção entre Malhação e o cotidiano dos jovens" no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Sociabilidade do Departamento de Comunicação da UFMG, sob orientação da prof.^a dr.^a Vera Regina Veiga França. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9TDJ7J/1/tese_finalizada_cirlene.pdf.

tanto, analisamos a produção televisiva de um programa juvenil sobre a temática “juventude(s) e escola” e o modo como esse mesmo tema é definido por jovens moradores da Vila Santa Fé, na região metropolitana de Belo Horizonte.

1.4 Cultura midiática e escola

A empatia com a cultura midiática dota os jovens de uma singular capacidade de absorção de informação, através dos computadores, celulares, *games*, televisão entre outros dispositivos midiáticos. Parte do ritmo juvenil tem sido guiada pelos mais variados elementos midiáticos, como sons, imagens, textualidades, animações, velocidades e fragmentações. É aí que grupos juvenis se manifestam cultural e politicamente. Em decorrência disto, questões do mundo juvenil se tornaram cenário de destaque na mídia, que vem acumulando experiências bem sucedidas na busca por uma maior interlocução com essa geração. Como destaca Baccega (2002, n.p.), “a mídia tem se alimentado das linguagens juvenis expressas na cultura, devolvendo-as sob a forma da linguagem midiática”.

Ao ocupar importantes papéis na constituição e significação da vida juvenil, a instituição midiática interfere também no processo de constituição e legitimação das instituições sociais como a escola. O sujeito jovem que chega às instituições oficiais de educação já tem parte de sua identidade

constituída pela cultura da mídia, o que tende a interferir na estrutura organizacional, política e pedagógica da educação escolar. O conflito que daí emerge torna-se mediação constante nas relações estabelecidas nos ambientes escolares, uma vez que provoca desconstrução e reconstrução nos seus padrões organizacionais, comportamentais e discursivos. Esses conflitos vêm aumentando sempre mais a cada nova geração, e constituem mediação inquestionável das relações e dos sentidos diversos que se atribuem à educação escolar juvenil.

Essa interação entre cultura midiaticizada e mundo juvenil tem suscitado, nos últimos anos, uma série de pesquisas de cunho acadêmico (enquetes, teses de mestrado e doutorado, especialização e monografias) em que os pesquisadores se atentam para a relação cotidiana da juventude com a mídia e como esta interfere na estrutura organizacional da escola. Trata-se de um fértil campo de debates, em plena ebulição. Segundo Braga e Calazans (2001), são várias as questões que aparecem nessas pesquisas acadêmicas, tais como: o uso dos dispositivos midiáticos nos processos formais de ensino presencial e à distância (sons, imagens, movimentos), a ampliação do conceito de aprendizagem; o desafio de educar, formar e socializar os estudantes para esta nova sociedade da comunicação e os modos diferenciados de disponibilizar atualizações e conhecimentos entre mídia e educação (Cf. BRAGA; CALAZANS, 2001). Neste contexto, a educação escolar desde o nível básico até o superior se vê, portanto,

implicada, atravessada por este “ambiente midiático” – posto que ele é da ordem da cultura e de suas modificações.

Observa-se ainda que, na relação da educação juvenil com a cultura midiática, esta última se reduz geralmente à sua dimensão instrumental, focada no uso mecânico dos meios de comunicação nas instituições educacionais – como ressalta Martín-Barbero (2000). No dizer desse autor, a escola tem deixado de fora aquilo que seria estratégico pensar: “a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual. Frente a jovens-alunos, cujo ambiente comunicativo os afetam com saberes-mosaicos”¹⁰ (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 57) que não são necessariamente do currículo escolar, “a reação da escola é quase sempre a de fechamento no seu próprio discurso” (Idem, p. 57). Neste sentido, temos um verdadeiro “mal-estar” na cultura da modernidade latino-americana, expressa pelas gerações mais jovens que se conectam com fronteiras espaciais e sociais fluidas, introduzidas pela chave televisão/computador. A socialização dos jovens deixa de ser exclusividade de instituições educacionais como a escola. Estamos diante de juventudes cujo aprendizado, para além da escola, está na mídia onde estabelecem novas formas de se relacionar, assimilam outros vocabulários, encontram outros sujeitos além

10 “Saberes-mosaico, como os chamou A. Moles, por serem feitos de pedaços, de fragmentos, que, no entanto, não impedem os jovens de ter, com frequência, um conhecimento mais atualizado em física ou em geografia do que seu próprio professor, o que está acarretando na escola, não uma abertura a esses novos saberes, mas, sim, uma posição defensiva, e a construção de uma ideia negativa e moralista de tudo que a questiona em profundidade, desde o ecossistema comunicativo das mídias e das tecnologias de comunicação e informação” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 56-57).

de seu meio físico, utilizam novas tecnologias e desenvolvem formas alternativas de apreensão e uso da cultura escrita.

De fato, as barreiras entre vida midiática e vida cotidiana parecem, cada vez mais, "diluírem-se" (Cf. FISCHER, 2006, p. 20). Esses dois espaços vão, aos poucos, se invadindo, e suas interseções transparecem e/ou propõem "novos problemas, especialmente para a educação das gerações mais jovens" (Idem, p. 20). Fischer (2006) destaca que nós profissionais da educação precisamos conhecer melhor os dispositivos midiáticos, interpretar como eles alteram os modos de "aprender" e de "ser" das novas gerações. Para a autora, todos nós professores deveríamos problematizar as alterações nos vínculos sociais, discursivos e interações que atravessam a vida dos nossos alunos e alunas.

Mesmo que, nos últimos anos, os pesquisadores da área educacional se mostrem preocupados com as mudanças acarretadas pelas novas linguagens e textualidades na formação da juventude brasileira, muitos desses estudiosos partem da ideia de que a expansão de novos meios comunicacionais é irreversível e perigosa, cabendo às instituições tradicionais, como a escola, realizar uma mediação crítica em relação às mensagens transmitidas e formar cidadãos e leitores críticos da complexa rede das novas tecnologias.

Ao refletirmos, portanto, sobre a tematização juventude e escola no contexto da cultura contemporânea, observamos

que grande parte dos estudos tem focado a relação juventude e cultura midiática em suas relações mais imediatas: o perigo, a força dos conteúdos veiculados na mídia, a dominação e massificação cultural no cotidiano juvenil provocada pelos produtos midiáticos. No entanto, verifica-se, cada vez mais, que as relações entre juventude, mídia e escola acontecem para além dos produtos da mídia, já que essas relações são constituídas e constituintes da sociedade em que estão inseridas e são afetadas pelos processos sociais dinamizadores dessa cultura.

Assim, a grande questão é que, ao trabalharem com os dispositivos midiáticos, pesquisadores e profissionais da educação estão dotados de um olhar mais linear para a “cultura da mídia”: eles quase sempre tomam a mídia como um instrumento técnico que deve tornar o ensino menos chato, há ainda uma tímida preocupação com suas linguagens, com seus modos de representar as realidades, de dizer e inscrever a vida humana, a vida juvenil e suas relações.¹¹ Como destaca Martín-Barbero (2000), ao invés de a escola perceber a afetação midiática como uma chamada a “recolocar o modelo de comunicação que subjaz ao modelo pedagógico”, pensar a forma como se dá a interferência de outros saberes e linguagens na formação do aluno, na identidade do sujeito jovem; o que se tem percebido é um

11 Estes modos de conceber a temática “juventude(s) e mídia” nas pesquisas em Educação se sustentam nos trabalhos de cunho funcionalistas, inscritos no tradicional Paradigma clássico ou informacional da comunicação, o qual concebe o “comunicacional” como um processo de transmissão de informação, marcado pela linearidade, funcionalidade e busca de eficácia. Tal modelo é criticado pela sua simplicidade e linearidade; sua concentração no nível das trocas de mensagens e pela ausência de uma concepção mais complexa das relações.

endurecimento no controle dos discursos midiáticos/juvenis que insistem em atravessar o ambiente escolar. Através desta perspectiva instrumentalista, as tecnologias não passam de canais que suscitariam representações do real apreendido pelas instâncias transmissoras: não há, assim, a menor possibilidade de se pensar a midiatização como processo social, como reconfiguradora das interações.

Tendo como certo que esse tratamento instrumental dado à temática “juventudes escola e cultura midiática” não dá conta da complexidade de questões que aí se inscrevem, sugerimos abordar o mesmo tema, tendo como referência o denominado *modelo praxiológico* (QUÉRÉ, 1991) ou *paradigma relacional da comunicação* (FRANÇA, 2002), que vem se constituindo, nas últimas décadas, no campo da comunicação. Nessa perspectiva, configura-se uma ruptura paradigmática: deslocamento do paradigma informacional da comunicação para uma concepção mais processual. Propomos, assim, olhar a interação entre jovens e escola na ótica desse paradigma *relacional*¹² que valoriza o processo comunicacional a partir de um contexto social mais amplo, com foco na ambiência cultural em que as interações abordadas acontecem.

No paradigma praxiológico, a situação comunicativa é tomada numa perspectiva relacional, como ambiente conformador e significativo a partir das relações estabelecidas entre sujeitos com esse ambiente. Nessa situação comunicacional, os

12 Cf. QUÉRÉ, 1991; FRANÇA, 2003.

pesquisadores devem analisar os discursos para além da sua verbalidade, observando gestos, expressões e componentes de sentido não verbais; devem atentar-se aos posicionamentos dos interlocutores enquanto relações de mútua afetação e a ação prática dos sujeitos na interação, tentando apreender sua compreensão do quadro interativo pela ação situada. Nesse paradigma relacional, a comunicação cumpriria um papel de constituição e de organização do posicionamento dos sujeitos, das relações entre os interlocutores e do mundo partilhado.

Tendo, portanto, a comunicação como um processo de interação, partimos da premissa de que a mediação que atravessa a vida cotidiana hoje, através da instauração do chamado “bios midiático”, deve ser entendida como um ambiente importante para pensarmos parte das tensões, dos desafios e das mutações que o processo de educação escolar juvenil tem sofrido. Ao buscar compreender essa realidade, compartilhamos da hipótese de Dayrell, a saber:

as tensões e os desafios existentes na educação escolar juvenil contemporânea expressam mutações profundas em curso na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços e nas suas relações comunicativas com as instituições sociais (DAYRELL, 2007, p. 7).

Como nos lembra Braga (2009, p. 42), é nos ambientes das instituições sociais que esse contexto mais amplo das

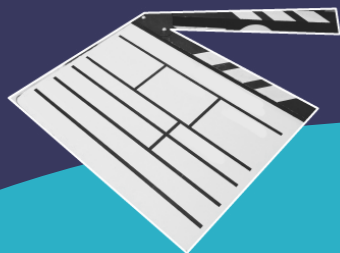
interações comunicacionais se concretiza, pois, nessas instituições, teríamos o “‘historicamente dado’, no qual todo o social se elabora”. Esta ruptura paradigmática aqui delineada se configura como o nosso principal recurso metodológico para a análise da temática juventude, escola e cultura midiática.



Capítulo 2:

O “elo” entre jovens e televisão: um horizonte de análise midiática

*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 possíveis novas formas de sociabilidade, criado novos espaços e novas situações de interpelação dos públicos juvenis e, com isso, vem interferindo e/ou modelando parte de suas relações sociais. Segundo Thompson (1999), os meios técnicos – aqui a televisão – transformaram a natureza da experiência e da interação nas sociedades modernas. Esse 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.¹ Aliás, já foi constatado que, desde a invenção da escrita, os dispositivos midiáticos têm afetado nossas vidas cotidianas e transformado nossas relações humanas (Cf. ONG, 1998). A escrita da linguagem tecnológica nos toca com seus estímulos visuais e sonoros. Assim, como já destacado por Martín-Barbero (2001), os dispositivos midiáticos nos atravessam com suas novas formas de escrita, de imagens e de oralidades, mudando nosso modo de perceber, ler e escrever o mundo.

Neste cenário, a televisão tem sido uma fonte importante de informação, de sedução e de poder nas conversas cotidianas

1 Na perspectiva de Antunes e Vaz, os meios de comunicação se comportam como dispositivos midiáticos ao articularem algumas características específicas: é “uma forma de manifestação material dos discursos, de formação 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” (2006, p. 47).

dos jovens, as questões vivenciais juvenis se tornaram aí um cenário de destaque. Na publicação *Remoto Controle*, sob coordenação de Vivarta (2004), destaca-se que a televisão vem acumulando experiências bem sucedidas na busca por uma maior interlocução com essa nova geração. Ela exerce um enorme poder de influência na formação de valores, discursos, hábitos e modos de ser entre os jovens.

Segundo dados de várias pesquisas, os jovens brasileiros passam “tempos” significativos em frente à televisão, no mínimo quatro horas por dia.² Sendo esse dispositivo de comunicação uma fonte importante de lazer para eles. Na pesquisa *Jovem Brasil*³ 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”, “para trocar ideias”. Essa realidade nos coloca diante do desafio de entender melhor a interseção entre a televisão e o cotidiano dos jovens.

Portanto, o debate sobre a relação jovem-televisão implica, necessariamente, abordar a *interface entre mídia e vida social*, reconhecendo que o jovem é um dos públicos mais significativos deste dispositivo de comunicação. A televisão influencia

2 Ver: Pesquisa *A voz dos adolescentes*. Estudo do Unicef de 2002, de âmbito nacional, que ouviu o que os adolescentes brasileiros pensam sobre escola, trabalho, família, amigos, futuro, entre outros. Foram entrevistados 5.280 adolescentes, entre 12 e 17 anos. Pesquisa *Juventude: cultura e cidadania*, realizada pela Fundação Perseu Abramo em 1999, que ouviu 1.806 jovens de 15 a 24 anos.

3 Pesquisa realizada pela CPM Market Research, em abril de 2000. Foram ouvidos 2.098 jovens.

o cotidiano, o comportamento e o imaginário dos jovens. Para muitos, a TV é passatempo, mas pode “fazer a gente aprender coisas”; para outros, a TV é o lugar do vazio, não ensina nada, ao contrário, “estraga” a juventude. Há ainda os que pensam que a TV dá à sociedade uma pauta, uma agenda de conversa; e outros, para quem a TV é o emblema da indústria cultural capitalista. Inserem-se, aqui, especialmente as empresas especializadas na criação, na promoção e na inovação de produtos e culturas para o público jovem.

2.1 Televisão e juventude

Grande parte dos autores⁴ que estuda a relação televisão-juventude busca compreender a forma como a TV atua na área dos valores, das emoções, das identidades e dos processos de subjetivação juvenis. Interrogam-se como a televisão incide na construção de uma imagem de jovem e a difunde em sua programação, a partir de representações presentes na vida social. Considerando o processo de midiaticização da cultura e, nela, o dispositivo televisivo, Martín-Barbero observa que, 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

4 Cf. ANDRADE (2003, 2005); Baccega (2002); Fischer (1999, 2001, 2002); Tilburg (1997).

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).

Analisar como os jovens interagem com a mídia e, mais especificamente, com a televisão, é revelador se quisermos compreender modos de “ser jovem” na vida contemporânea. Torres-Morales (2002, p. 6) nos lembra que, enquanto sistema de representação simbólica, o dispositivo televisivo “estabelece uma relação emocional com o telespectador, tornando-se assim uma presença constante nos diálogos e no dia a dia de seu público”. Contudo, para compreendermos a complexidade desse processo de interação, é preciso superar as abordagens baseadas nas tendências “positivistas” e nas teorias de simples causa-efeito (instrumentalistas), que perduram em alguns estudos sobre os dispositivos midiáticos (WOLFE, 1987 apud TORRES-MORALES, 2002, p. 7). Tais estudos, como já demarcado no capítulo anterior, se fixam no sentido instrumental da tecnologia – aspecto ampliado pelas recentes pesquisas em comunicação, segundo as quais os instrumentos tecnológicos são algo bem mais complexo. Na perspectiva de Torres-Morales (2002, p. 7), 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, mapear a pluralidade

dessa complexidade pode nos trazer dados de grande riqueza educacional, social, cultural e político-econômica.

Outros autores têm ponderado 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). 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). A mídia participa “da constituição das subjetividades ao produzir imagens, significações e saberes que, de alguma forma, se dirigem à ‘educação’ das pessoas, propondo-lhes modos de ser e estar na cultura” (FISCHER, 2006, p. 7). A televisão é, portanto, um complexo “aparato cultural-econômico”, envolvendo a produção, veiculação e consumo de imagens, sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria. 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, exercitando o aprendido (FISCHER, 2006, p. 56-57).

Nesse sentido, Martín-Barbero (2001, p. 13) sugere que o meio televisivo deve ser analisado como “mediação ‘tecno-lógica’ e cultural”. 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 escritura”. 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 (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 14).

2.2 Breve olhar sobre os programas televisivos para jovens

Os programas televisivos para os jovens aparecem na televisão brasileira, num primeiro momento, de forma bastante dispersa e sem uma preocupação com questões mais específicas do

mundo jovem.⁵ Na produção *Remoto controle*, Veet Vivarta (2004) destaca que, na década de 50, não podemos dizer que há programas juvenis. O interesse do público juvenil acaba voltado para alguns programas caracterizados como infantis. Na TV Tupi, se destacavam a *Gincana Kibon* (1952), a *Sabatina Maisena* (1952), o *Teatrinho Trol* (1956-1966); na TV Record, a *Grande Gincana Kibon* (1954) e a novela *Poliana* (1956).

Ainda para Vivarta (2005), na década de 60, a programação para jovens tem função basicamente de entretenimento e de um viés cultural e educativo. Concursos de música começam a atrair o público jovem, principalmente com a MPB. No ano de 1965, na TV Record, estreia o programa *Jovem Guarda*, exibido aos domingos à tarde. O programa traz vários ídolos: Roberto Carlos, Erasmo, Martinha.⁶ Na TV Cultura, Walter George Durst produz o programa *Jovem Urgente* (1968), apresentado pelo psicoterapeuta Paulo Gaudêncio. O programa busca orientar os jovens diante do quadro de mudanças (sociais, políticas e comportamentais) daquele momento. Os convidados debatem sobre culturas, sexualidades, liberdades e conflitos geracionais. Ainda em 1969, a TV Cultura produz o *MPB Especial*. As emissoras lançam também alguns progra-

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

6 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". Disponível em: <http://www.tudosobretv.com.br/histortv/tv60.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

mas de formação escolar. A TV Cultura produz o *Telecurso* (1960) que visava a preparar os candidatos para o exame de admissão ao ginásio (5^a a 8^a 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. E 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 de ficar em frente à televisão.

Na década de 80, segundo Vivarta (2004), 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, o aquecimento do mercado e programas de televisão para os jovens se acentuou nas duas últimas décadas, mais especificamente a partir de 1999, quando os jovens passam, assim, a contar com uma programação mais genérica, que trazem diversas temáticas de relevância social (Cf. VIVARTA, 2004).

Nesse contexto, segundo Vivarta (2004), a TV Cultura foi pioneira na produção de programas juvenis. *É proibido colar*, com estreia em 1981, destacou-se como uma das primeiras experiências da emissora nesse formato. Com o objetivo de

educar pelo entretenimento, o programa reunia alunos da rede pública de São Paulo para participarem de uma competição que envolvia jogos, brincadeiras e aprendizagens escolares. Na condução do programa, temos os apresentadores Clarisse Abujamra e Antônio Fagundes. Paralelo a esse programa, temos o *Quem sabe, sabe* (teste de conhecimentos gerais). Equipes de jovens universitários disputavam provas de conhecimento e criatividade. O programa estreou em 1981, permaneceu no ar oito anos e foi apresentado, em épocas diferentes, por Walmor Chagas e Randal Juliano.

Conforme destaca Vivarta (2004), a TV Cultura investe ainda em programas de auditório dirigidos especialmente ao jovem, mantendo, assim, a sua interlocução com esse público. Temos a produção do *Fábrica do Som* (1986), espaço para a apresentação de bandas musicais desconhecidas, como Titãs e Ira. Estas bandas assumiam uma posição de 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, segundo Vivarta (2004), a TV Cultura continuou a se destacar ao investir em profissionais que, até então, eram desconhecidos do universo televisivo. Uma das grandes contratações foi a do apresentador Serginho Groisman, que iniciou seu trabalho com mídia na Rádio Cultura. Ele apresenta o

Matéria Prima – programa que combina entrevistas, discussões e atrações culturais. É também apresentador do *Fala Garoto* – um programa em que os jovens podiam expressar livremente suas opiniões. No SBT, Serginho Groisman comanda o *Programa Livre*, com formato semelhante ao *Fala Garoto*. O programa se estrutura por entrevistas com especialistas e celebridades, além de atrações musicais. Seu foco era estabelecer uma interação da platéia jovem com os convidados. A emissora investe ainda no *Fanzine*, programa que debatia temas atuais e polêmicos.

Em 1994, temos a estreia da série *Confissões de Adolescente* que adota uma ótica feminina e põe em discussão questões relevantes para a formação e o processo de construção de identidade do(a)s adolescentes. Tal série foi exibida nos canais Bandeirantes e Multishow, sob a direção de Daniel Filho. Esse programa se baseou 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 o cotidiano de duas 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 escolha desses apresentadores, o programa visava facilitar o diálogo com o público juvenil. A

Turma da Cultura caracterizou o modelo de programa televisivo marcado pelo viés educomunicativo.⁷

Substituindo a *Turma da Cultura*, temos o *RG*, programa diário e ao vivo com temáticas sobre a realidade brasileira. O programa teve como apresentadora Soninha Francine, revelada pelo *Barraco MTV*. Contudo, segundo Vivarta (2004), essa apresentadora 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. Nos anos de 2002 e 2003, temos o *Fazendo Escola*, numa parceria entre a TV Cultura e a Secretaria de 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 o tema entre si.



7 Educomunicação é o "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, 2002, p. 16-25).

Ainda segundo Vivarta (2004), no final da década de 90, a TVE investe no diálogo com os jovens, através da experiência com o *Caderno Teen* (1998) – formatado como programa de variedades, liderado por Pedro Paulo Carneiro, com três apresentadores jovens: Léo Almeida, Geovana Cipreste e Renata Lessa. Mas, a principal atração da TVE foi o *Atitude.com* (2002), o programa é um composto de entrevistas com especialistas variados, espaço para bandas em início de carreira e apresentação de vídeos realizados por jovens.

No início dos anos 80, temos a experiência da MTV, que surge nos Estados Unidos, e logo se difunde em outros países, constituindo-se como espaço específico para o público jovem no contexto televisivo. A MTV vai revelando novas linguagens e formatos; investe num corpo profissional jovem; movimentava a indústria da música, sofisticando a linguagem do videoclipe. No Brasil, a MTV foi lançada em outubro de 1990. Entre suas experiências, temos *Barraco MTV* (1996) – programa que discutia temas como AIDS, trabalho, política, economia, violência e educação, apresentado por Astrid Fontenelle e, depois, Soninha Francine. Destaca-se, ainda, 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 contracena com oito jovens e discute temas como beleza e homossexualidade. Em 2003, vai ao ar o *Buzzina*, abordando temas da atualidade, apresentado por Cazé Peçanha.

Quanto à Rede Globo, nos anos 80, tivemos *Armação ilimitada*, um seriado voltado para o público adolescente. Esse seriado estreou em maio de 1985, permanecendo até dezembro de 1988, misturava aventura e esportes, com apresentação em ritmo de videoclipe. Segundo Vivarta (2004), 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 polo de diálogo da emissora com os jovens. Destaca-se a série *Anos Rebeldes* que desenvolveu novas interfaces no contexto da linguagem e do formato e das abordagens de temas sociais pela televisão. Em 1995, temos *Malhação*.⁸ Esse programa passa a investir em roteiros que manifestam uma maior preocupação com questões culturais e os aspectos humano-sociais 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. Atualmente, 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 interagirem com entrevistados, têm a oportunidade de comunicar suas opiniões e/ou experiências, como público e protagonistas.

8 Este programa permanece até hoje. No ano de 2018, ganhou destaque pelo debate proposto sobre juventude e diversidade.

Vivarta (2004) destaca ainda 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. O apresentador do programa foi Fabiano Augusto. Na Band, o destaque foi *Sobcontrole* (2002-2003), apresentado por Marcos Mion. O programa tinha como foco principal uma competição entre duas equipes, ao modo de gincana, ao lado de quadros especiais e apresentação de bandas. A proposta, além do entretenimento, 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, destacaram-se programas de cunho local (regional/estadual) que, podemos dizer, inauguraria um novo modo de produção: programas que têm, como produtores e protagonistas, os próprios jovens. Em Belo Horizonte, o programa *Rede Jovem de Cidadania* instaura esse formato.⁹

Na produção teórica do tema "juventude e televisão" – conforme histórico dos programas televisivos para jovens acima esboçados –, constatamos o cruzamento entre dispositivo televisivo e instituição escolar. No dizer de Fischer

9 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.

(2006), os dois espaços de interação (TV e realidade) vão, aos poucos, se invadindo e suas interseções vão fazendo trans- parecer e/ou mesmo criando problemas, especialmente para a educação das gerações mais jovens. Um modo de entender isso é a compreensão de

como a presença da TV na vida cotidiana tem provo- cado importantes repercussões nas práticas escola- res, na medida em que crianças, jovens e adultos (de todas as camadas sociais) aprendem modos de ser e estar no mundo (FISCHER, 2006, p. 18).

No mesmo sentido, Fischer (2006) nota como é de extrema importância o exercício pedagógico sobre o processo de produção dos dispositivos midiáticos.

Como exercício de selecionar determinados objetos – no caso, a televisão e seus produtos – e de trans- formá-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 so- cial, 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, figu- ras, personagens, notícias. Também, certamente, co- mo um modo de ensinar, vender idéias e produtos, convencer, sensibilizar, convocar (FISCHER, 2006, p. 57).

No capítulo a seguir, voltamos nossa atenção para o contexto histórico da ficção *Malhação*, programa televisivo sob o qual construímos e delimitamos parte da nossa análise. O capítulo se compõe de uma discussão sobre o conceito de gênero ficcional, buscando compreender a especificidade do programa *Malhação* no conjunto dos gêneros televisivos. A princípio, destacamos que, à sua maneira, as ficções seriadas televisivas sempre se relacionam e discursam sobre “coisas” que, de alguma forma, circulam nas sociedades que as constituem. Nas páginas seguintes, damos ênfase à ficção *Malhação*, programação televisiva voltada ao público jovem.¹⁰



¹⁰ *Malhação* é um projeto da Rede Globo idealizado por Emanuel Jacobina em parceria com Andréa Maltarolli.

Capítulo 3:

O gênero televisivo *Malhação*



O programa *Malhação* foi ao ar em abril de 1995, sob direção de Roberto Talma e supervisão de texto de Ana Maria Moretzohn e Ricardo Linhares. Programa diário, sem um fim definitivo, à moda das *soap opera* americanas. As histórias eram semanais e envolviam todo o elenco. No seu primeiro formato, o programa *Malhação* teve, como cenário principal, uma academia de ginástica situada na zona sul do Rio de Janeiro. Cenário típico da alta classe média carioca, o programa se restringia a abordar questões como estética corporal, relacionamentos amorosos, conflitos geracionais, abordando o comportamento de jovens entre 15 e 24 anos.¹

A primeira temporada termina em janeiro de 1996, quando o cenário sofre pequena alteração, e novos atores passaram a integrar o programa. Em 1998, além das histórias tratadas na academia, o programa é apresentado ao vivo, direto do estúdio, pelo ator André Marques que atua como Mocotó. A transmissão ao vivo, com participação do público, durou até outubro de 1999 e caracterizou uma fase crítica do seriado, com queda brusca na audiência. Com o objetivo de superar essa crise e reconquistar o público juvenil, 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. Desenha-se, neste momento, um novo cenário de atuação dos personagens (o colégio de ensino médio Múltipla Escolha); os roteiros passam a ter maior preocupação com os aspectos humano e social das narrativas

1 Cf. Revista Capricho (Edição Especial, 2005).

e suas vinculações com o mundo juvenil; os personagens ganham núcleos familiares; os assuntos assumem um cunho educacional, social, político e econômico; incluem-se, na trama, várias intervenções providas do *merchandising social*. Destaca-se, no programa, uma maior preocupação com o “politicamente correto” dos episódios e uma maior ênfase na questão dos valores éticos.

Para Andrade (2003), de todas essas mudanças, as mais significativas se dão no campo das abordagens temáticas. O programa passa a concentrar seus enredos em assuntos mais complexos, como desemprego, sexualidade, 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, o programa vai abrindo espaço para um viés socialmente relevante. 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 *Malhação* surpreende por se destacar como uma ficção televisiva que está no ar há mais de 25 anos, numa grade de programação onde as ficções seriadas não ultrapassam nove meses.

2 ANDI, *Malhação* completa 10 anos com recorde de audiência. Disponível em: www.andi.org.br/. Acesso em: 20 jul. 2006.

3.1 Os gêneros televisivos: o formato de *Malhação*

No dizer de Machado (2003), qualquer “olhar” sobre o dispositivo televisivo deve se fazer de acordo com os critérios próprios desta produção midiática, o que deve se realizar levando em consideração as características do seu meio e as particularidades e singularidades de sua linguagem, na televisão: “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. 70).

Se mapearmos as características fundamentais do dispositivo televisivo, chegaremos a um terreno bastante diversificado, ligado ao próprio sincretismo da linguagem televisiva. O aparato técnico da televisão é, em si mesmo, resultado de um processo de hibridização de diversos dispositivos que a antecederam. Segundo Pignatari, “a televisão é um veículo de veículos, é um grande rio com seus afluentes” (PIGNATARI, 1984, p. 14). Esses “afluentes”, no dizer de Balogh (2002), originam-se da mescla de conquistas advindas da literatura, do teatro, da pintura, da fotografia, do cinema e do rádio. Esse caráter de mescla é considerado, por esses autores, como o princípio fundante da linguagem televisiva e também o seu diferencial em relação aos demais dispositivos midiáticos. Apesar de sua complexidade, como já destacado anteriormente, cada enunciado televisivo 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. 70).

Machado (2003, p. 70) diz ainda que, “para Mikhail Bakhtin, essas esferas de acontecimentos, enquanto modos de trabalhar a matéria televisual, podem ser chamadas de gêneros. Eles existem em grande quantidade; chegam a ser quase inumeráveis”. Bakhtin (1997), na sua análise dos gêneros discursivos, toma o enunciado como a base para estabelecer a noção de gênero. Tal autor destaca que os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Idem, p. 285), 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). Nesse sentido, nenhum gênero é uma unidade acabada: eles são constituições híbridas.

Para Martín-Barbero (1997, p. 303), os gêneros se destacam “como momentos de uma negociação” e não devem ser abor- dados apenas em “termos de semântica ou de sintaxe”, mas pela construção de “uma análise pragmática” que vise a dar

conta de como estes gêneros operam seu reconhecimento num espaço de contrato comunicativo. Assim, um determinado "gênero não é analisável seguindo uma lista de presenças, mas buscando-se a arquitetura que vincula os diferentes conteúdos semânticos das diversas matérias significantes. Os gêneros funcionam constituindo um 'mundo' no qual cada elemento não tem valência fixa" (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 302-304). Tudo isto decorre de suas características híbridas, dinâmicas, de suas estratégias de comunicabilidade e das dimensões histórico-sociais em que os gêneros 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 medição 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. 300).

Dessa forma, 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 relacionam-se com os meios de comunicação, 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 ativar hábitos e aptidões culturais e técnicas, que resultam tanto de um pacto de recepção, quanto de uma competência textual narrativa passível de acionar memórias, repor tradições e matrizes culturais (BORELLI, 1997, p. 93).

O estudo de Hall "Codificação e Decodificação" (2003) é iluminador desse debate das características dos gêneros, 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 esse 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 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.

Pensado nessa complexidade, identificar os gêneros como forma de comunicação culturalmente reconhecível é torná-los uma ferramenta metodológica importante para uma pesquisa de abordagem relacional, 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).

Dessa forma, se voltamos nosso olhar para a relação entre comunicação midiática e comunicação juvenil, a identificação das singularidades do gênero sobre o qual construímos nossa investigação pode se desenhar como uma ferramenta analítica, como um recurso metodológico. Pois, ao tomarmos os gêneros como uma estratégia de comunicação, estamos preocupados com os desdobramentos das interações que aí vão se configurar entre a linguagem midiática e público interpelado. Essa foi nossa preocupação quando procuramos compreender com maior clareza onde se enquadrava o programa *Malhação* dentro da dinamicidade dos gêneros ficcionais televisivos. Em nossa análise, colhemos uma série de traços configuradores do programa (como demonstraremos adiante), que nos levou a considerar *Malhação* como um gênero híbrido juvenil que mescla categorias variadas, do entretenimento à educação e informação, apresentando os formatos característicos tanto dos seriados quanto da teledramaturgia.

3.2 A ficção seriada *Malhação*

Segundo Malcher (2001, p. 9), 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" (MALCHER, 2001, p. 9).

No Brasil, o gênero mais consagrado pela tradição ficcional da TV é a ficção seriada. Dentro desse 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.

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*³ 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

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

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 expressão mais aberto ao modo de viver e sentir da nossa gente” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 316). Na observação de Borelli, Lopes e Resende (2002), no nosso país, 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).

Umberto Eco descreve a relação entre os leitores (públicos) e as obras de ficção de uma maneira que nos parece apropriada para falar da relação entre real e ficcional:

As crianças brincam com boneca, cavalinho 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).

Eco propõe, assim, 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 de o mundo construído pela ficção carregar, em si mesmo, elementos dos conflitos diários, pontos de entendimento e de busca do próprio público-leitor.

Para Andrade (2003), 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 frequentada 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 dos traços constitutivos do melodrama e da comicidade. Do melodrama, segundo Andrade, 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 *Malhação*. 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.

Como nos lembra Andrade (2003), 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. Há diversos grupos de personagens e espaços para a realização das ações, que se desenrolam ao longo dos capítulos. Outra semelhança com as telenovelas, ainda segundo Andrade (2003), 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.

Portanto, no dizer de Andrade (2003), o desenho estrutural de *Malhação* é 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 “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, p. 7) nos faz notar que, em *Malhação*, os “reveses do amor é a história fundante de todas as demais intrigas. Temática marcada pela diversidade e complexificação, com conflitos e divergências”. O amor é um bem que custa ser alcançado, mantido e recuperado, configurando um jogo de conquistas, sedução, intrigas, 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). 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, os preconceitos 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* (versão 2006) se organiza por temporadas que duram cerca de um ano, na qual cada capítulo dura cerca de 30 minutos. Cada temporada da sequência aborda temáticas novas, mudam-se os protagonistas e antagonistas, inovam-se certos cenários (sendo que alguns cenários são fixos e certos personagens se mantêm por vários anos no programa). E mais: as abordagens são voltadas claramente aos jovens, público alvo do programa, com histórias que sempre giram em torno do seu cotidiano. 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 de 2006, temporada por nós analisada, 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. Com duração de cerca de um minuto, o resumo rememora 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. Assim, ao estudar a forma como estão inscritas “histórias juvenis” em *Malhação*, nosso olhar se voltou para a relação dinâmica que se instaura entre esses dois âmbitos de produção simbólica – a ficção televisiva e o cotidiano juvenil – para colher, especialmente, o que *emerge dessa interação*.



Capítulo 4:

Vidas juvenis narradas: análise do programa *Malhação*

*As afirmações ficcionais são verdadeiras dentro
da estrutura do mundo possível de determinada história.*
(Umberto Eco)



Como os “modos de ser” jovem se inscrevem no programa *Malhação*? Como as *falas e representações* modelam “personagens jovens”? Como seus episódios articulam ficção e condição real da(s) juventude(s) na sua relação com a escola? – Todas essas perguntas apontam para as “histórias” enredadas no programa, que constituem uma “escritura” com ambiências e textualidades próprias, situadas no enclave entre ficção e realidade. Embora um texto ficcional nos remeta, muitas vezes, ao imaginário “distante” do real, neste caso, constatamos uma interseção: a ficção proposta pelo programa inclui, problematiza e absorve elementos da condição juvenil contemporânea. Seus episódios tecnicamente “fictícios” se constroem em diálogo com os “modos de ser” dos jovens: há personagens, cenários e linguagens que fazem sentido para o público juvenil. É o que lhe confere verossimilhança e plausibilidade – enquanto sequência episódica – capaz de captar grande audiência.

A partir daí, analisamos a escritura de *Malhação* (temporada 2006) com um foco preciso: delinear como esta ficção constrói suas tramas e enredos, nos quais dialogam a escritura do mundo ficcional e as vivências diárias do mundo juvenil.¹ Para tanto, servimo-nos das reflexões de Certeau (1994) sobre a relação entre ficção e viver social. Certeau aponta para duas

1 Para compreendermos este processo de escritura de *Malhação*, realizamos 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 2006. Esse primeiro recorte indicou quatro tipos de socialização da vida juvenil presentes nesses capítulos: a relação juventude e família, a relação juventude e cultura e a relação juventude e escola.

modalidades de uso da língua na vida cotidiana: a oralidade e a escritura. A “oralidade” é identificada como a fala dos “sujeitos ordinários” que mantém a sociedade viva”. Já a “escritura” se caracteriza por sua dinâmica ordenadora e construtora da realidade moderna. Entre essas modalidades, não haveria oposição insuperável, nem hierarquização exata. O que se observa entre oralidade e escritura, no tecido da vida social, é o *contraste* entre as formas de ordenar e administrar o social pelas instituições, e as falas das pessoas comuns – que, aliás, segundo Certeau (1994), “não são meras repetições da escritura”, mas inauguram outros campos discursivos, escapando à ordem e re-configurando o tecido da vida social.

Procurando compreender melhor essa relação entre ficção e realidade, dividimos o presente capítulo em três momentos: primeiramente, distinguimos as características do programa; depois, examinamos as tramas da temporada de 2006; por fim, analisamos essas tramas a partir de três categorias colhidas da própria “escritura” dos episódios.

4.1 Como se caracteriza o programa *Malhação*?

Uma das primeiras características de *Malhação* é a abordagem de temáticas polêmicas, como gravidez na adolescência, corrupção, racismo, meio ambiente e trabalho infantil, sexualidade, diversidade, além dos temas ligados diretamente à socialização da vida juvenil: jovem e escola, jovem e família,

jovem e cultura. Observamos, contudo, que essa abordagem temática só ganha relevância a partir de 1999, quando a narrativa vai para o colégio Múltipla Escolha – ambiência privilegiada pela produção para tematizar a condição juvenil.

Outra característica de *Malhação* é a construção cenográfica que visa ambientar as relações cotidianas dos personagens juvenis: república de estudantes, colégio Múltipla Escolha, núcleos domésticos e a lachonete-café *New Gigabyte*.² Há, também, um investimento peculiar no que diz respeito à 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 compõe a cena de modo secundário, mas intencional: ela mesma é um “falar” pelo qual o programa inscreve a vida dos jovens. A maioria das letras traduz questões específicas da condição juvenil, como amizade e vida amorosa, indignação e tomada de atitudes, desejos e sonhos, dificuldades e conflitos geracionais. O repertório escolhido faz dialogar a dimensão subjetiva (personagens) e a dimensão objetiva (sociedade brasileira contemporânea). Exemplo disso foi o tema musical de abertura em 2006: a canção *Lutar pelo que é meu* – sucesso de Charlie Brown Junior.

2 Temos ainda o “Casarão” (clube dos skatistas) e o “Largadão” (loja de skate), cenários construídos exclusivamente para a temporada de 2006.

Também, o figurino é um elemento selecionado de acordo com as narrativas. Há casos específicos em que determinado estilo marca um personagem como signo de sua identidade.³ Na temporada de 2006 o estilo básico é o de skatista. Segundo o figurinista Marcelo Cavalcanti,⁴ três estilos representam o mundo do skate em *Malhação*: a) O hip-hop – estilo cujo desenho lembra um jogador de basquete americano, para quem tudo é muito grande; esta seria uma das tribos do skate. b) O básico – com desenho inspirado nos campeões de skate típicos dos EUA. c) O grafite – mais um traço associado ao skate.

Quanto às falas dos personagens jovens, temos a intensificação de gírias e estrangeirismos, como o uso do “bacana”, do “brother”, entre outros. Marcon Medeiros (2005) destaca que o uso de estrangeirismo em *Malhação* não constitui uma ameaça linguística, como pensariam alguns, mas expressa uma variante lexical no português *teen* do respectivo seriado.⁵

3 “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 diferenciação em relação a outros artefatos” (ABRAMO, 1994, p. 87-88).

4 Entrevista disponível em: www.globo.com/malhação. Acesso em: 20 out. 2006.

5 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 nas histórias: vender, incentivar o consumo de produtos é um dos objetivos do programa, que o torna muito rentável para a Rede Globo de Televisão.

4.2 Tramas da temporada

Como se caracterizam os episódios em 2006?⁶ Tudo começa com a abertura de mais um ano letivo no colégio Múltipla Escolha, com inserção de novos personagens, dinâmicas e tensões. A família moderna é um tema destacado nesta 11^a temporada: 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. No conjunto dessas questões, vai se desenhando a relação entre vida familiar e cotidiano juvenil. A família é tratada em dupla abordagem: de um lado, é possibilidade de acessar valores, afetos e benefícios econômicos; de outro, é espaço de conflito geracional entre pais e filhos, com destaque para os processos de formação da identidade juvenil.

Outra forma de inscrever a condição juvenil no programa é o tema da cultura skatista – mencionada acima. A partir da fundação de um clube de skatistas, o esporte é apresentado como evento marcante no cotidiano dos jovens ligados a esse tipo de expressão cultural. Mais que mero passatempo, o skate configura 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 compartilham certos significados e valores, certos modos de ser: ali os jovens realizam campeonatos, festas, encontros entre

6 Seleccionamos a temporada de 2006, por conta das questões abordadas no programa, com debates sobre cultura juvenil, mídias, família, inclusão racial e espaço escolar.

grupos diferentes. Além do Casarão, o skate vai caracterizar uma estética visual, provocar reações e interferir no espaço escolar. Assim, a prática do skate expressa um conjunto de símbolos específicos que dizem da pertença a um determinado grupo, uma determinada linguagem com seus usos particulares, articulando rituais e eventos por meio dos quais os personagens jovens vão sendo construídos.

Nesta mesma temporada de *Malhação*, a relação entre jovens e escola é outro tema em evidência. Buscando superar uma abordagem simplista, o programa faz da escola um cenário privilegiado para compor seus olhares sobre a condição juvenil. A escola é o ambiente onde os personagens jovens estão sempre presentes, aparecendo como espaço de encontro, de aprendizagens e de preparação para o mercado de trabalho, bem como lugar de discussões polêmicas.

Há ainda certas temáticas pontuais: a compulsão por consumo; o combate à dengue; a formação do grêmio estudantil; a questão da estética e beleza; a re-socialização de um jovem ex-detento; o racismo. Também, nesses casos, as tramas são vividas, em grande parte, no colégio Múltipla Escolha, afirmando a importância que o programa confere à relação entre jovem e escola.

4.3 Categorias de análise

A partir desse primeiro mapeamento e caracterização da estrutura narrativa do programa, nos concentramos na relação “jovem e escola”. Escolhemos esta temática por estar no centro de *Malhação*: o seriado privilegia o discurso escolar como voz de relevo no diálogo do programa com o público jovem.⁷

Da composição da temática escolhida, identificamos três categorias de análise da relação “jovens e escola”: 1ª categoria – **A escola como espaço de encontro e sociabilidade**: registro da escola como espaço primordial da relação dos jovens com seus pares, com seu grupo, com seus amigos. Destacam-se imagens dos jovens se encontrando, falando das questões mais “rotineiras” de suas vidas: namoro, amizade, festas, esportes, sexualidade e afetividade. Nessa categoria, colocamos em discussão como o programa diz desse encontro, qual o contexto escolar que *Malhação* faz representar nesta dimensão do encontro. 2ª categoria – **Ensinar e aprender**: o conhecimento em sala de aula diz de uma relação que se produz entre professores e alunos, da produção do conhecimento e da forma como este se estabelece. Observando as aulas construídas no colégio Múltipla Escolha, visualizamos algumas questões importantes. O que representa o cenário da sala de aula no colégio Múltipla Escolha? Como o programa

⁷ 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.

interpreta a questão do conhecimento em uma sala de aula? Qual o papel e a imagem do personagem jovem e do professor na sala de aula? Na 3ª categoria – **Escola, intervenção e o caso dengue**: 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 de cunho social. 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.

4.3.1 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. Segundo Dayrell (1996), 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 expectativas.⁸ No momento em que os sujeitos (educandos e educadores) se encontram no espaço escolar, as subjetividades se manifestam, as diferenças se estabelecem, as identidades

⁸ O encontro como uma dimensão educativa da escola foi apropriada das discussões de Dayrell (1996).

interagem, as aprendizagens se constroem. Como propõe Dayrell (1996), considerar o *encontro* uma dimensão educativa da escola é compreender a diversidade do seu contexto educativo. Isso significa apreender a escola como espaço sociocultural, 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 dos 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.

Verificamos, em *Malhação*, esta 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 (atividades, recreios, 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 cenário material: ele é repleto de movimentos, de olhares e de 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 histórias e o modo do jovem personagem ocupar e mover-se no espaço escolar (indicadores de processos identitários) que constituem a trama dos episódios.

Localizamos, como primeiras dimensões do encontro, a chegada dos personagens no cenário do colégio Múltipla Escolha. É visível a marca da descontração, entrada que não se faz pelo toque do sinal, mas pelo bate papo dos alunos no portão e no pátio do colégio. Temos imagens do porteiro conversando com os jovens personagens, não exigindo deles 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 escolares. 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. Descontração, sorrisos, bate-papo, apertos de mão; alguns casais se formam. As conversas revelam questões mais rotineiras da história de cada um deles. Na sala de aula, as conversas informais do pátio continuam. Os personagens vão ocupando diversos lugares; sentam-se em carteiras enfileiradas uma atrás das outras. As risadas continuam,

prosseguem as trocas de olhares entre rapazes e moças; alguns deixam recados de amor, de boas vindas no quadro, alguns jovens estão sentados na mesa do professor.

Temos, ainda, a relação “jovem e mídia” “invadindo” o espaço da escola: os personagens falam ao telefone celular; mandam *e-mails*; trocam recados e informações pela 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. 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 cenários foram, também, reveladores da escola como espaço de encontro. O estilo arquitetônico do prédio escolar não parece, em si, uma arquitetura convencional de escola. Seu desenho é de uma casa. A ideia 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), a

lembança é a de um ambiente 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. O desenho desses cenários dá a sensação de mais mobilidade para os jovens, o fruir das relações no espaço escolar apresenta um sentido mais aberto para as interações no espaço daquele colégio.

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. O figurino utilizado explora a ideia de que os jovens constroem identidades de grupo: culturas próprias a partir dos vínculos coletivos ou com formas de expressão que são reveladas no modo de se apresentar e dialogar com a sociedade, identidades que invadem e reconfiguram o espaço escolar.

Portanto, na dimensão do encontro, percebemos que as relações dos personagens jovens com a escola são postas de forma menos rígida, 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 os grupos juvenis, histórias de vida que se revelam. 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 encontro se torna educativo ao fazer com que as histórias dos personagens jovens se desenvolvam, modificando e ampliando o espaço escolar.

4.3.2 Ensinar e aprender

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 alunos 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. A sala de aula se torna espaço onde se definem os papéis de professor e de aluno. O sinal indica que o professor está chegando e a aula vai começar. Cada um toma uma nova 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 seus lugares nas cadeiras enfileiradas. 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 modo direto e simplificado: “Hoje, nós vamos trabalhar com as leis da termodinâmica”.

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

Aprofundando um pouco mais na análise das imagens reveladas no cenário da sala de aula, notamos pequenos ruídos nessa dimensão mais tradicional nessa ambiência, e das relações que ali se configuram. 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 caráter institucional da escola e o conjunto de desejos, questões e problemas que a história de cada jovem personagem trazia para o cotidiano da sala de aula. As imagens são do professor trabalhando o conteúdo e dos alunos conversando sobre assuntos variados: relações amorosas, preocupações com os amigos, problemas familiares, questões de trabalho e de sexualidade. 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. 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 comentando sobre a organização de uma festa. Este cruzamento de cotidianos parece não ser notado pelos sujeitos professores e alunos: simplesmente 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 “ensinador e de aprendiz”. Neste sentido, as imagens parecem revelar que cotidianos e desejos diferentes habitam a sala de aula e poucas vezes se tocam. Mas, mesmo que os cotidianos (do colégio e dos personagens jovens) não se

toquem 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.

A sala de aula 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, como já demarcado por Dayrell (1996), estão marcadas por um conjunto de estereótipos de aluno e de jovem: o bom e o mau aluno, o jovem 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 escolares, matam as aulas.

Na sala de aula, temos, também construídas, três imagens (ou estereótipos) de professor: o professor significativo, o professor conteudista e o professor autoritário. O *professor significativo* é aquele que melhor dinamiza as aulas, gosta da disciplina que leciona, é afetivo no relacionar-se com os alunos e transmite valores que incidem na história dos jovens personagens. É válido evidenciar que as marcas do professor significativo, 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 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, como também seu caráter pedagógico. A ideia de significativo acaba se transformando em humor, ao carregar demasiadamente a figura de “gente boa”, o professor pode deixar de ser 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. Sua presença se limita ao ambiente da sala de aula, sem grandes repercussões fora dela. Esse tipo de professor 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 os 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, sem, contudo, interagir eficazmente com os alunos.

4.3.3 Escola, intervenção e o caso dengue

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). O tratamento do caso dengue dá lugar à *fala* e à *ação* dos jovens alunos, e eles são mostrados como atores principais da discussão e viabilização dos procedimentos contra a dengue. A abordagem do problema vai estruturando e sugerindo uma visão sobre a participação juvenil em questões de cunho social: eles acolhem a comunicação do diretor, discutem alternativas, refletem sobre a questão, propõem a rádio escolar e partem para o mutirão nas ruas. O programa apresenta, nesta situação, os jovens como sensíveis a 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*, esse 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. O caso dengue revelou um olhar específico sobre os jovens, apresentados como capazes de reflexão, adesão e mobilização, aqui são significativos os avanços na forma de representar os jovens (sujeitos sensíveis, solidários).

Mas é preciso notar que as histórias de *Malhação* estão inscritas no "politicamente correto". Não há, portanto, marcas de conflito, divergências de posicionamentos que o debate temático (no caso específico, a dengue) pede. Inclusive, outros debates mais polêmicos, como opção sexual, drogas e racismo, abrem apenas dois pólos de visões: os favores/os contras, os sensibilizados/não sensibilizados, os atuantes/não atuantes. Na verdade, sensibilizar e educar os jovens para problemas, questões sociais e valores universais parece ser o tom das várias histórias e a principal ênfase do programa. Amplia-se, neste caso, a caracterização do jovem como sujeito proativo e não apenas receptivo: capaz de certo grau de envolvimento na busca de soluções. Neste processo, a escola aparece como uma instituição importante de diálogo com os jovens, espaço promovedor e educador da cidadania juvenil.



Capítulo 5:

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)



Os sujeitos estão imersos em uma ambiência social onde são interpelados pelos discursos a ocupar um lugar, a assumir posições. Mas eles vão criando leituras e modos peculiares de apropriar-se desses discursos, negociando sentidos, reinventando significados, construindo identidades e formas diferenciadas de viver. Acreditamos que Certeau (1994) fortalece 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. Consideramos os jovens como sujeitos 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. Nossa expectativa resumiu aqui em perceber o que os jovens apropriam, compreendem e produzem ao falarem de si próprios em meio às representações, aos discursos sobre a juventude que circulam na nossa sociedade hoje.

Apropriar, segundo Certeau, é assimilar as práticas e produções culturais, tornando-as próximas 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. 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. Diante disto, como dar voz a esses sujeitos? – No item a seguir, são os jovens que falam.

5.1 Os grupos de discussão

A fim de explorar qualitativamente as opiniões e a dinâmica das interações entre os jovens, utilizamos a metodologia dos grupos de discussão. 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 para a exposição de ideias, de opiniões, de indagações, de concordância e de discordância entre os vários participantes. Segundo Kitzinger (1994), os grupos de discussão são organizados para explorar um cenário específico de questões, como pontos de vista e experiências dos participantes. O espaço do grupo é um momento de compartilhamento de opiniões, de embates, de descobertas, do desenvolvimento de posturas críticas e analíticas.

Para a configuração dos grupos de discussão, nos apoiamos em alguns instrumentos metodológicos dos grupos

de diálogos,¹ metodologia utilizada pela pesquisa *Juventude Brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas*, um estudo qualitativo sobre os jovens no Brasil.² Fizemos uma apropriação parcial de alguns instrumentos metodológicos dos grupos de diálogo, tais como: *Ficha pré-diálogo* – os jovens preenchem uma ficha respondendo algumas perguntas mais introdutórias; *Iniciação à temática* – uso de dinâmicas para introduzir o debate temático; *Pequenos grupos* – os jovens eram divididos em três grupos (de cinco componentes); *Roteiro de discussão* – os grupos recebiam um roteiro para orientar a discussão e *Sessão plenária* – os jovens debatem, entre si, as discussões realizadas nos grupos.³

5.2 Sínteses dos grupos

No primeiro grupo *Ser jovem na vila*, buscamos compreender como os jovens apreendem e expressam a sua condição juvenil, a partir de olhares, escritas e representações que



- 1 O pressuposto dos grupos de diálogo é o de que a opinião não é formada individualmente, mas na interação.
- 2 Essa pesquisa se baseou na metodologia *Choice Work Dialogue Methodology* – Grupos de Diálogo. Relatório final de pesquisa disponível em: www.ibase.br. Acesso em: 20 maio 2006.
- 3 Dialogamos, nesta pesquisa, com 15 jovens (8 rapazes e 7 moças). Realizamos, com eles, cinco grupos de discussão: *Ser jovem na vila*; *jovem e atividade cultural*; *jovem e família*; *jovem e escola*; *histórias juvenis narradas em Malhação*. Desses cinco grupos, 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.

circulam na vida social.⁴ 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.⁵

Em relação às “melhores coisas do ser jovem”, as atividades de lazer e entretenimento têm grau elevado de importância. Os jovens citam as saídas à noite, o contato com bebidas, o namoro, as baladas, a alegria de viver.⁶ 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. 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 relações com outros jovens. A liberdade foi um tópico muito discutido pelos jovens, que não a definem através de categorias precisas, mas apresentam-na ligada à experiência: liberdade ligada ao prazer, à emoção de viver; liberdade ligada à expressividade e identidade; liberdade

4 Para concretizar essa problemática da condição e da situação juvenil na vila, recorremos às questões/dados colocados e analisados na pesquisa: *Retratos da Juventude no Brasil*, já citada anteriormente. Nosso objetivo foi 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. Desta forma, as apropriações de questões e de dados apresentados pela pesquisa nacional nos serviram como uma fonte metodológica.

5 Essas são algumas das questões trabalhadas pela Pesquisa Nacional sobre a juventude brasileira.

6 Na pesquisa *Retratos da Juventude Brasileira*: “Aproveitar a vida, viver com alegria é citado por 40% do total da amostra de jovens” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 57).

ligada ao limite e ao respeito pelo outro. A liberdade aparece também como processo de individuação, pelo cultivo da singularidade e da identidade e uma expressão de autonomia em relação ao mundo adulto. Destaca-se, também, a noção de liberdade associada aos limites decorrentes das responsabilidades. Limites considerados como elementos intrínsecos do ser livre. O respeito pelo outro se liga, de um lado, às escolhas pessoais feitas; e, de outro, à permissão de escolhas distintas. 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/espço, tornando possível o futuro.

Questionados sobre “as piores coisas do ser jovem”, citam, antes de tudo, a falta de liberdade.⁷ 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* como ponto negativo, embora incontornável, da sua condição. 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 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

7 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” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 59).

escolar e cotidiano juvenil. Os jovens apontam, ainda, como negativas as imagens estereotipadas do comportamento juvenil, especialmente relacionadas com situações-problema: marginalidade, violência, vandalismo e irresponsabilidade. As discussões sobre “as piores coisas do ser jovem” refletem ainda a situação de pobreza em que vivem: desigualdade social; falta de trabalho.⁸ de lazer e de escola; depreciação étnica-racial; dificuldades materiais, sexuais e psicológicas com maternidade/paternidade precoce.

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. 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. As respostas sobre *assuntos de interesse*

8 “A falta de trabalho como a pior da condição juvenil. Avaliação feita sobretudo pela referência à falta de experiência para conseguir trabalho” (ABRAMO; BRANCO, 2005, p. 59).

e *problemas* resultaram na seguinte classificação, conforme sua proximidade ou inter-relação:

Riscos: a violência, a falta de segurança, as drogas e as doenças sexualmente transmissíveis;

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. 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 a televisão;

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 morre”. Na mesma linha está a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, causadoras potenciais da morte prematura;

Trabalho: 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.

No segundo grupo, *Jovem e escola*, 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. A aprendizagem articula as dimensões cognitivas e relacionais. 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. A discussão entre os jovens remeteu a pouca conexão entre escola e identidade juvenil. A precariedade logística e arquitetônica da escola também prejudicaria o bom atendimento. Para eles, o bom atendimento solicita mais diálogo com a cultura juvenil.

Perguntando-se 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 consequências disso, como os conflitos e acertos de conta. A escola é atingida pelo vandalismo. Há, também, falta de verba, falta de material e de merenda.

Sobre quais temas deveriam ser tratados pela escola, foram considerados importantes para discussão: a sexualidade, a diversidade, a violência, a afetividade e a promoção da

cultura juvenil. Na questão sobre a importância da escola para a vida dos jovens, assim como nesta anterior, as respostas remetem aos temas de interesse e aos problemas vividos. Os jovens reconhecem a funcionalidade da escola para a vida profissional. 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. Os jovens acreditam que a escola favoreça a consciência dos limites, considerada importante na educação da pessoa para a vida social.

No terceiro grupo, *Histórias juvenis narradas em Malhação*, as discussões 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. Dos quinze jovens pesquisados, treze assistem diariamente ao programa *Malhação*. 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. Sobre as principais discussões e abordagens presentes em *Malhação*, as

falas evidenciam 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.

A discussão dos capítulos assistidos pelos jovens indica dois olhares analíticos sobre o 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, doenças sexualmente transmissíveis, música, cultura. Quanto ao diálogo com o cotidiano juvenil (segundo olhar), os jovens destacam que *Malhação* consegue dialogar com a cultura e as questões emergentes do seu cotidiano. Esse 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 entreajuda, relação com os pais, namoro, valorização do corpo e lazer). 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.

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. Os jovens admitem que o programa oferece informações gerais sobre questões emergentes (Cf. anteriormente), mas consideram a abordagem superficial. 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 e das questões da sexualidade.

5.3 Categorias de análise: o que os jovens têm a dizer?

Após este olhar geral sobre os grupos de discussão, 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. A única categoria que acrescentamos neste capítulo foi: *juventude, mídia e escola*, devido à grande ênfase desta nas discussões. A seguir, passamos ao trabalho de análise destas categorias.

5.3.1 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 relações afetivas. Como dissemos anteriormente, assumir o *encontro* como dimensão da escola significa perceber a diversidade de seu contexto educativo, focando-a como espaço sociocultural 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 ideias”

O ambiente escolar é visto, pelos jovens, como favorável ao cultivo de amizades, especialmente através da conversa próxima e cotidiana, na qual se dá a troca de ideias com outros jovens. 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 assidui-

dade dos contatos e uma possível afetividade 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 ideias”, trata-se, na verdade, de um complexo dinamismo ritmado pelas relações – em que se mesclam aspectos cognitivos, afetivos, valorativos, contraditórios e conflitivos – nas quais os sujeitos interagem e se constroem. A “troca de ideias” 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: “Eu acho que nós buscamos na escola um lugar para encontrar com as pessoas, com novos alunos e com os amigos, trocar ideias com os chegados. As amizades da escola são diferentes, lá a gente não corre tanto risco como na rua” (Flávio). 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 os colegas, significa inserir o seu cotidiano no cotidiano escolar.

Essa inserção favorece o “ser sujeito”, narrando e interpretando vivências, assumindo e confrontando sentimentos, concordando e discordando em complexos diálogos. 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 sociocultural 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).

A perspectiva do encontro valorizada pelos jovens: ir a escola para encontrar os amigos, relacionar-se de forma mais gratuita e mais segura aparecem nas discussões mais como desejo e busca, do que como vivência escolar desses sujeitos. Observamos este contraste entre “o desejado e o vivido” durante os debates empreendidos nos grupos de discussão. Em vários momentos, a positividade dada ao encontro na escola se contrastava com desafios do cotidiano “duro” da organização temporal desta instituição. A escola se estrutura num tempo linear, funcional, pouco dinâmico e muito distante do viver cotidiano dos jovens. A vida escolar dos jovens se resume ao estar em sala de aula (recinto do peda-

gógico); o conteúdo escolar se resume à proposta do livro didático; a grade curricular ao cumprimento do programa das disciplinas e dos dias letivos.

Essa vivência escolar dos jovens da vila se torna contrastante com a escola idealizada no programa *Malhação*. Mesmo que o objetivo primeiro do colégio Múltipla Escolha seja a aprovação dos jovens alunos no vestibular, a representação do tempo escolar mais aberto às relações cotidianas dos personagens, no cenário do Múltipla Escolha, dá a ver maiores diálogos entre a escola e os jovens. A escrita do tempo escolar do colégio Múltipla Escolha: atividades extraclasse; maior aproveitamento dos espaços: cenas no pátio, na quadra, na sala de aula; na sala do diretor aparecem, na fala dos jovens, contrastantes com a estrutura temporal linear das suas escolas.

Portanto, mesmo que em suas falas (muitas vezes em tom romantizado), os jovens ressaltem os aspectos positivos do encontro na escola, essa relação tem sido um processo de muitos desencontros, de muitos contrastes e contradições. Há muito que os profissionais da educação, os órgãos governamentais e a sociedade civil discutem esses desafios do tempo escolar. Ora em tom de denúncia do tempo funcional da escola; ora em tom de anúncio das possibilidades e/ou das mudanças que atingem a relação “jovem e escola”.

Constatamos, assim, que a 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) 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, limpeza), pela valorização da comunicação estético-visual (cores, cartazes, imagens) e 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 nas suas escolas 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*,⁹ eu vi outro mundo. Pra começar pela limpeza, o cheiro da escola é diferente. As pessoas são diferentes. Eles sabem falar. Agora, quando a gente chega no *Menino Jesus*, você vê os muros pichados, os colegas na maconha. Esse mundo escolar que nos rodeia é triste. O jardim era lindo no *Dom Silvério*. Os alunos sentados no banco, conversando na maior alegria. Em todos os lados têm cartazes maneiros para os alunos me deu uma inveja. Eu queria que no *Menino Jesus* pudesse ter um pouco daquela beleza.

Ernei: Pra nós da escola pública sobram as migalhas. Tudo muito feio. Nossa escola é muito suja. Não temos espaços em que a gente pode conversar livre. Acaba só ficando naquilo mesmo: quadro e giz. Os alunos não sentem que o espaço é deles. Por isso eles não ligam, não cuidam, é só pichação. O governo não manda nada para a gente.¹⁰

Nessas falas, 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*

9 Dom Silvério é um colégio particular localizado na região sul de Belo Horizonte. Seus alunos são jovens da classe média/alta, com exceção do noturno: alunos da classe popular.

10 Os nomes dos jovens são reais, atendendo ao pedido dos próprios jovens.

sentados no banco, conversando) e transmissão de conteúdos (cartazes maneiros).

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 triste”?¹¹

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 espaço escolar estaria ligado ao sentimento de não pertencimento.

11. 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 e 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).

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. Isso 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 nesse 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, conforme Dayrell (1996), o espaço físico

é um significativo indicador da concepção pedagógica, do modelo de educação que se pretende e que se constrói.

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: 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: "Na escola, nossa, é só aquilo: bate o sinal. Sala de aula, sala de aula. Parece uma prisão. É, ficar ali olhando cinquenta minutos para a cara do professor. Ele enche o quadro e só. A gente fica enfurnada na sala de aula. Nunca "fui na biblioteca" (Bruno).

Esta pouca mobilidade espacial provocaria desinteresse pela aprendizagem escolar. Os jovens alunos ampliam o pedagógico para outros espaços. Eles valorizam o estar na quadra, o caminhar pelo pátio, o encontrar-se nos corredores. Ao buscarem alternativas, os jovens ressignificam o espaço escolar (Cf. DAYRELL, 1996), esse autor discute esse processo de resignificação do espaço escolar pelos sujeitos que nele "habitam". 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 ideias” 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. A gente só consegue sair da sala de aula se for matando aula. Os caras vão pro banheiro, pra outros cantos namorar. A gente vigia se vem alguém.

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 resignificado ao ritmo das relações cotidianas. Como observa Dayrell (1996) a respeito disso, 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.

5.3.2 Quem ensina e quem aprende?

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” (GADOTTI, 2003, p. 3). 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, que, em cujas obras,¹² 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. Educador e educando se afetam mutuamente ao partilhar saberes e valores. 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:

A aprendizagem só acontece quando aquele que se apropria do aprendido, transforma-o em apreendi-

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

do, reinventando-o, aplicando o aprendido-aprendido 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 *sede do saber*, até a *sede da ignorância* para salvar, com este saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 1983, p. 25: grifos do autor). Nesse sentido de extensão está implícita a ação de levar, de transferir, de depositar algo em alguém: trata-se de uma conotação mecanicista do conhecimento. Paulo Freire questiona esse mecanicismo, uma vez que somente como sujeito, o ser humano pode realmente conhecer.

Para esse autor, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos, mediados pelo objeto que buscam conhecer. Esses 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).

Dessa forma, o binômio “*ensinar e aprender*” foi revelador da complexidade da vida escolar, no que se refere aos significados e sentidos da relação aluno/ensino, aluno/professor e o cotidiano sala de aula. Esses sentidos serão apresentados de forma a revelar que a ambiência escolar é depositária de uma singularidade que se constrói a partir da dinamicidade dos discursos e das relações formais e informais que ali se configuram.

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 (mesmo que apresentado com muitos níveis de contradição). 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), isso 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 com os demais, relação entre seu cotidiano e o cotidiano escolar. Percebemos, assim, que o dizer: “não gosto da escola” pode

revelar muito mais do que apenas “gostar” – como parece sugerir sua simplicidade verbal:

Flávio: mesmo que eu tento, eu não consigo aprender na escola. Eu não aguento ficar dentro da escola, ficar quieto, aprender. Aprendo, mas não é o bastante. Na verdade, eu não gosto da escola. Eu nunca busquei nada na escola. Eu saí fora. Hoje eu falo: mãe, infelizmente eu não consigo aprender, é distante do meu mundo. Eu sou responsável. Mas para mim, tudo devia ter um pouco de circo, entendeu? Diversão.

Pela fala acima, notamos que a aprendizagem, na visão dos jovens, tem uma ligação direta com identificação. O diálogo entre o interesse jovem 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. Tais dizeres seriam demagógicos, românticos ou vazios, não fosse o realismo cotidiano dos jovens e sua precária condição escolar. 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. A condição – o ser jovem – solicita relações capazes de conferir sentido e

identidade: "(...) para mim que faço percussão no *Reflorescer*, é diferente: eu consigo aprender, gosto; é uma coisa que eu tenho interesse, me identifico..."(Flávio). O conhecimento adquirido (ser percussionista) liga três fatores: interesse, gosto e identificação. Esses elementos reafirmam a perspectiva da 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

Em suas 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 dialógica. Contudo, isso 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 ao considerarem que os professores tenham algo a ensinar, os jovens criticam a polarização da relação: professor ensina e o aluno aprende.

Charles: na nossa escola, os professores querem que a gente seja coisas que a gente não é. O convívio, na maior parte com os nossos professores é péssimo. Eles têm o saber deles. Mas, tem que acabar com essa coisa de que o professor está ali só para ensinar, e o aluno só para estudar. 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*). 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” (Charles). Para alguns, quando esta parceria (professor/aluno) não acontece, surgem dois problemas: 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:

Charles: Vocês me desculpem. Mas o cara chega lá a fim de dar a aula, os caras só querem zua [sic]. A gente ataca muito os professores. Mas a gente não pode deixar de falar que é [sic] os professores que estão mais com a gente.

Ernei: Têm alguns que são nossos camaradas. 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 [sic] a matéria dele [sic] e não estão nem aí. Não dão “boa noite”. Os caras não olham pra gente. Eu só ouço o professor falar o meu nome na hora da chamada.

O diálogo acima mostra o quanto a motivação e 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 na prática educativa. Segundo os jovens, há professores que “não dão boa noite, não olham pra gente”. Essa falta de relação causa distância 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 consequências: 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 isso 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, parceria) propícia ao aprendizado.

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 de 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 estereótipos, os jovens descrevem esse quadro nos seguintes termos:

Poliane: Eu acho que a escola enfrenta também a questão: se você é bonitinho, tem cara e pode ser inteligente; se você for feio, é aquele burrinho. Se

sentar lá atrás, é a turma do fundo, os bagunceiros. Se senta na frente, é os CDFs.

Flávio: A gente sofre ainda muitos preconceitos com escolas: os melhores e os piores; os feios e os bonitos; os inteligentes e os burros.

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 (a seguir), 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:

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 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.

Flávio: Rose, eu desisti da escola por isso. Chega lá, os brancos só ficava [sic] zuando: "Hei, pretinho!".

Poliane: Eu sofria muito de preconceito de ser burra, porque eu era negra.

Dos três jovens do diálogo, dois desistiram da escola: Flávio e Poliane. 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” (malandros e inconsequentes) 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:

Poliane: 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. Já recebi todos os apelidos: bagunceira, baderneira, perigosa.

Flávio: Mas ninguém ganhava de mim. 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, cuidado!”. 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” (Poliane). Não cabe aqui precisar as qualidades de bonito e feio. O que colhemos de importante dessas falas é o quanto os estereótipos são causas 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 autoestima do jovem, leva-o a odiar a escola e desmotiva a aprendizagem: “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” (Flávio).

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) O professor significativo e o não significativo

Os estereótipos também são perceptíveis na via oposta, no tratamento que os jovens 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”. Além dessas características, esse 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. É, portanto, um professor que angaria autoridade devido ao cuidado e empenho demonstrados nos relacionamentos e no cumprimento de sua tarefa de problematizar o conhecimento. A relação com esse professor ultrapassa o horizonte cognitivo, por ser atravessada por vínculos afetivos e gratuitos:

Ludimila: O professor tem que saber construir um canal com os jovens.

Taimara: Tem o professor que é camarada, que enxerga os alunos na sala, dá boa noite, bom dia.

Ernei: 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 matéria dela.

Filipe: O professor Odilon é muito bom. O cara foi que me deu o canal pra não entrar nas drogas.

Charles: A professora de História: eu lembro que ela tentava compreender todo mundo. Ela brincava, chamava a atenção da gente. Ela soube trabalhar diferente e conseguiu impor respeito.

É oportuno salientar que a questão da afetividade na relação professor/aluno confere à escola certa positividade. Inclusive a fala do jovem Bruno (que conseguiu concluir o Ensino Médio) nos remete a este olhar positivo. A lembrança de Bruno da escola está 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 anônimo 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 mecânico 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).

Júlio: Chegar e dá aula de costa [sic] para a gente, enchendo o quadro. Desanima a gente, não prende a nossa atenção, é um porre.

Taimara: O professor já cansou de dizer: eu posso encher o quadro e sentar, eu vou ganhar o meu dinheiro do mesmo jeito. Vocês é que tem que ter interesse em aprender, aí é só me perguntar.

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 o professor e o 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 "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 positiva. Na direção

oposta, poderíamos caracterizar a relação com o professor não significativo: pouco expressiva, objeto cognoscível não problematizado, quadro e livro de chamada como mediadores da relação em sala de aula. Esses 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. Inclusive, podemos fazer uma comparação com as representações dos professores de *Malhação*, analisados no capítulo anterior. Em *Malhação*, percebemos que, mesmo sendo notada a diferença entre professores significativos e não significativos, a imagem de professor ali representada é composta de muita autoridade, o professor tem o domínio das relações em sala de aula, é alguém que o “saber” científico o torna um sujeito respeitado pelos alunos. Já os jovens da vila dão a ver, em suas falas, certa deslegitimação da autoridade docente e do conhecimento escolar. Muitos professores se tornam vítimas do desrespeito e da violência de muitos jovens alunos: “Eu já cheguei a dá [sic] cadeirada no professor”; “Esses professores acham que sabem demais, muitos só ficam repetindo o livro”.

Essa forma de apresentar seus professores provoca um distanciamento da escola e da autoridade do professor representado em *Malhação*. Se, no programa, a autoridade do professor é legitimada, na fala dos jovens essa legitimidade se fragiliza devido ao ambiente mais complexo do cotidiano

escolar contemporâneo. O cenário da escola de *Malhação* recebe tal idealização que a distancia do cenário da maioria das escolas na sociedade contemporânea. Mas é preciso destacar que os jovens se identificaram com muitas representações do colégio *Múltipla Escolha*: "o papel dos jovens personagens na escola"; "a possibilidade da amizade e de professores e os personagens jovens", levando-os a valorizar demasiadamente o programa.¹³

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. Segundo Morais (1986), a sala de aula é uma realidade que, em si mesma, contém muitas outras realidades. Enganam-se aqueles que pensam que educadores e educandos conhecem, com total clareza, o sentido e a complexidade da sala de aula. Para Morais, estamos sempre nos perguntando: "a sala de aula pode ser um espaço de encontro? Um espaço de belas palavras que esconde os conflitos? Pode ser muitas dessas coisas ao mesmo tempo?" (MORAIS, 1986, p. 8). Enfim, para Morais, resta-nos perguntar: que lugar é esse?

13 Inclusive, um dos principais focos do programa que é a venda de produtos e marcas para o público jovem passa despercebida pelos jovens, ou não são muito perturbadoras. O viés do consumo apresentado no programa não foi alvo de crítica dos jovens. Mesmo que esta prática consumista esteja aberrante nas histórias: os personagens consumindo produtos como celulares de última geração e outros aparelhos eletrônicos; o uso de produtos de beleza pelas jovens personagens, as roupas de marca e outros, ela não provoca grandes desconfortos nos jovens da Vila.

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 esse 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 escolar. Notamos isso no dizer do jovem Teide (abaixo), que abandonou a escola na quinta série do ensino fundamental. Se suas primeiras palavras indicam que esse 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 em aprender dentro do padrão fixado pela escola, que, segundo eles, está longe dos interesses e da cultura juvenil. Esse distanciamento fragiliza a relação do jovem com a escola e diminui o interesse pelas "coisas" da escola. 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. 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, nunca bati com escola. Eu ficava na sala pensando no hip-hop.

Flávio: Nossa, cara! Eu acho aquelas coisas que são ensinadas muito complicadas. Mas é pela minha dificuldade, eu sou meio burro.

Filipe: Na escola, os caras chegam, passam aquele resumo do livro; não muda uma palavra: só repetem o texto do livro. Depois passa questionários. A gente repete o que tá no texto. Cara, se você pergunta o que você aprendeu, eu te falo: nada, quer dizer, copiar.

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, em que 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, é construído apenas sob o aspecto cognitivo que liga o professor e o aluno: professor passa resumo, o aluno responde questionários. Este olhar é simplificador das relações escolares, nas quais o professor é transmissor de conteúdos, não dando significado à trama de relações e sentidos existentes na sala de aula.

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. Contudo, esse dado estatisticamente denso não encontra uma correspondente densidade nos relacionamentos. Além disso, o processo de construção da identidade juvenil significa participar de um capital humano de difícil acesso, principalmente no âmbito de relações com os adultos, pois estes (adultos) discursam mais sobre o que se deve ser, do que como eles mesmos têm sido; mais sobre os valores a seguir, do que como eles têm efetivamente seguido. 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:

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 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, tradução nossa).

5.3.3 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 – sujeitos de cidadania ativa. Tal questão toca diretamente a proposta pedagógica. Para Frigotto, uma educação que assuma o horizonte da cidadania não poderá ser uma educação fragmentada, nem tampouco unidimensional, assentada apenas no desempenho das capacidades cognitivas. Terá que desenvolver o conjunto das capacidades do sujeito, integrando-o, mediante a escola, na sociedade. Aliás, essa 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. Para os jovens pesquisados, a escola teria um papel importante no desenvolvimento da "mobilização" cidadã dos jovens.

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 jovem na escola. Com a ligação escola e cultura, os jovens teriam um papel mais ativo na escola, 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. 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 personagens nas ações contra dengue foram avaliados positivamente pelos jovens da vila Santa Maria: “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. Aliás, esta representação ou reivindicação do jovem como sujeito solidário ativo é uma constante nas discussões registradas pela nossa pesquisa. Podemos compreender mais sistematicamente essa 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 consistentes com a sociedade é notado como um papel da escola. Segundo os jovens, essa mobilização deveria estar assentada na questão da solidariedade, da participação: “Eu acho que a escola deveria incentivar a solidariedade. Mobilizar o jovem para prática da rua, sair dos muros da escola e ir para a vida”. Um caminho para que essa 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 raiz, ela inventa, ela significa” (Flávio). 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. 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 isso 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 mandava uma ideia legal para o próprio jovem na questão da violência, o tráfico, para respeitar as pessoas, as *minas*” (Teide). Observa-se esta relação jovem-música-crítica social nas letras de músicas de várias bandas que são prestigiadas pelos jovens. No hip-hop, os jovens pobres tocam nas suas concretas condições de vida: denunciam a vida na periferia, o insuficiente incentivo governamental para as culturais juvenis, os problemas com o tráfico de drogas, de pessoas e de influências.

A cultura, enquanto produção de sentido, leva a voz do jovem para a “rua”, para a sociedade. Além disso, a prática cultural 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, as músicas falam muito das questões sociais, faz algumas críticas. Essas coisas influenciam a gente.

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 critica ao governo. Numa parte da música a gente manifestava que o jovem tinha direitos de expressão e de autonomia.

Ludmila: No *Grito dos Excluídos*, quando a gente chegou lá, vocês não têm noção! Muita gente com a cara pintada, muita gente com faixa. 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 direito e proativo. Percebemos que a cultura – além de tocar a sensibilidade própria dos jovens e influenciar seus processos de construção identitária – tem o poder de mobilizar coletividades, grupos. Os jovens destacam que seus envolvimento com

o teatro e a música no Projeto *Reflorecer*¹⁴ possibilitaram suas participações em ações sociais promovidas por entidades, movimentos sociais e outros. Como atores e como percussionistas, os jovens participaram do encontro do BID,¹⁵ no *Grito dos Excluídos*.¹⁶

c) Cultura juvenil na escola

Com seu poder mobilizador, a cultura contribui, também, para a construção de identidades. 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, das manifestações culturais é algo ainda fragmentado na vida dos jovens. Tanto pessoalmente quanto coletivamente, os jovens não encontram muitos incentivos para seus próprios modos de expressão, de inventividade, de criatividade. Tudo isso está diretamente ligado, por vezes,

14 Projeto social Reflorecer (instituição jurídica sem fins lucrativos, que desenvolve na vila um trabalho sócio-educativo), parte dos trabalhos de cunho social da Congregação dos Irmãos Maristas. No projeto, os jovens participam de atividades ligadas à cultura, educação e informação.

15 "O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington (EUA), 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 jan. 2007.

16 "É uma grande manifestação popular para denunciar 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 fev. 2007.

a 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 com jovem. O processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos culturais a eles ofertados não passa por suas apreciações, como se a cultura pudesse ser algo que se oferece e não algo que se constrói, pratica e inventa. Essas iniciativas ligadas à cultura juvenil são manifestações de cunho assistencialistas. 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, um modo de operar” (Filipe). O encontro da cultura juvenil com a escola abre novos campos de diálogos entre o viver cotidiano dos jovens e a instituição escolar. “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, ele promove, ele cria” (Taimara). A cultura se destaca como elo que interfere no diálogo entre cotidiano escolar e cotidiano juvenil; abre espaço para o próprio agir do jovem na escola; contribui para uma maior identificação

do jovem com a escola. Outro ponto relevante é a constatação de que, ao abrir espaço para a cultura juvenil, a escola estaria pedagogicamente abrindo espaço para o entendimento da identidade juvenil: o jovem deixaria de ser mero aluno, tornando-se um sujeito criativo, culturalmente sensível.

Filipe: Eu acho que um dos momentos escolar mais felizes foi quando a gente levou nossa música pra dentro da escola. Fizemos uma apresentação de percussão. Levamos os instrumentos, tocamos, fizemos os outros alunos dançarem, curtirem. Foi legal, parecia que naquele momento eu era o Filipe, não apenas aluno. Eu fiz a música acontecer, eu fiz o show explodir. O Flávio escreve as letras da música. Eu acho o jovem sensível; mas pra isso ele tem que ter incentivado. Daí eu pergunto: cabe ao professor que tanto nos critica, nos incentivar. Nada, cara. Só sabe criticar, 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. 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. “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, com o investimento na cultura, a escola pode tocar na sensibilidade do jovem" (Taimara).

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 colégio 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:

Paulinha: Naquele projeto sobre Paz no colégio, nós também promovemos uma caminhada na comunidade. Saímos tocando, entregando panfletos. Muitos alunos participaram. Foi legal, porque é o momento em que a gente participa das coisas. E momento que o jovem se mostra solidário com as pessoas. Mostra que ele não é apático como se pensa.

Com esse olhar educativo ampliado, a escola colaboraria para a transformação do olhar juvenil 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 de mobilizar o jovem cidadão. “Os professores têm que incentivar os caras. Eu acho que ajudar nas escolhas, nas ações. Senão, depois fica aí os caras tudo maluco, tudo perdido. E a culpa é sempre do jovem” (Ludimila).

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, estimulando o envolvimento deles com a comunidade local, proporcionando mais conhecimento sobre sua realidade. 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.

Poderíamos pensar que os jovens que participaram dessa pesquisa romantizaram demasiadamente uma realidade escolar que distancia muito do que eles consideram o ideal. Porém, fizemos questão de analisar suas contradições, suas utopias e suas romantizações, pois acreditamos que os discursos juvenis aqui apresentados são construídos num espaço de relações complexas da vida desses jovens. Assim, suas utopias são reveladoras de desejos, de sonhos, de expectativas, mesmo que essas estejam bastante distantes da realidade do que hoje é o concreto da relação “juventude(s) e escola”.

5.3.4 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. 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 dos jovens; nos seus modos de estar com as outras pessoas e nos seus modos 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 cultura midiática. 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 três dispositivos midiáticos: o celular, 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. Esses 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) Galáxia colorida: o glamour midiático e o papel da escola

"Nós estamos em outra galáxia, muito mais colorida" – nota um jovem. Essa 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 e movimentado; 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: "Você liga a televisão e tudo é colorido, é vivo, é atraente"; "Eu adoro mexer no computador do meu serviço e sou fascinado por celular" (Júlio).¹⁷ 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 (aulas desanimadas, sem criatividade). Essa situação interfere diretamente no processo de aprendizagem da nova geração de jovens, como expressam as falas:



17 A televisão é o veículo mais popular entre os jovens. Em todas as casas tem pelo menos um aparelho de televisão. O celular e computador já não é tão acessível: apenas dois jovens tinham computador em casa e dois tinham celular. 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.

Ludmila: A escola é aquela coisa de ficar em frente ao quadro, vendo aquele giz branco. Eu tô em outra galáxia muito mais colorida.

Marquinho: É, enquanto o mundo aqui fora tá girando. A escola está muito chata. O jovem curte o som, sabe! O ritmo!

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". Aquelas aulas desanimada [sic]. 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. 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. Ao mesmo tempo em que ela é onipresente, é também complexa: reflete no nosso modo de olhar, na 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. 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*, 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 garota¹⁸) quanto no sentido de produção, 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 isso traduzido num processo de sedução/estética, envolvimento e mobilização dos sujeitos.

Tal impacto da mídia na vida juvenil propõe à escola uma questão desafiadora: como educar, numa sociedade em que

18 Todos os jovens que participaram da nossa pesquisa possuíam celular.

os dispositivos midiáticos abrem campos de possibilidades e de novas aprendizagens para os jovens. A escola recebe um "sujeito" atravessado por essas 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 o celular, TV e computador) 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 e Melucci denominam "tempo do possível" (FABBRINI; MELUCCI, 2004, p. 67-73).

O impacto é tamanho que o acesso dos jovens à mídia e a experiência daí decorrente configuram um moderno rito de socialização, que convoca os jovens na sociedade e cultura contemporâneas. Como se dá em todo rito de socialização, também este tem sua prova: a 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 isso 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”. Ouçamos os jovens:

Ludmila: A professora ensina pré-história como se ela estivesse na pré-história. Meu irmão tem um

jogo de vídeo-game que é sobre história. A gente fica jogando e aprende.

Luana: Eu odeio escola. 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! 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; 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 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". Eles apontam, também, a descontextualização da aprendizagem escolar: enquanto o viver cotidiano é ritmado pela gramática da mídia (atualidade, ritmo, cor), a gramática escolar lhes parece monótona e cumprida com lições decoradas.

Segundo Martín-Barbero – em consonância com os estudos de Fabbrini e 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 dos jovens, se registra esse tipo de experiência: “Galáxia colorida, mais movimento, mais colorido”. A atração pelo visual, pelas cores, pelas sonoridades foi muito destacada nas discussões.

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 atual¹⁹ 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

19 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. Único lugar de contato com os livros. Além disso, as novas tecnologias de informação estão pouco acessíveis ao cotidiano dos jovens pobres.

choca, claramente, com o modo da escola processar a construção do conhecimento escolar (quadro, giz, cópia do livro e questionário) agravado pela carência de relações significativas com os professores.

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), isso 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 cultura contemporânea das novas gerações. Jobim e Sousa e Gamba Junior 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 novo de inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual (JOBIM E SOUSA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 110).

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 E SOUSA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 110).

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. Os jovens apresentam esse redimensionamento ao questionarem o padrão imóvel, a relação não interativa com o objeto de conhecimento, em que aprender é abrir o livro, 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 e Sousa e 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 (JOBIM E SOUSA; GAMBA JUNIOR, 2002, p. 111).

Esta reivindicação de inclusão está presente no debate dos jovens. Eles discutem o quanto suas vidas na rua, na família, no trabalho e na escola, estão envoltas pelas novas escritas,

pelas novas linguagens. Apesar das limitações financeiras, recorrem às táticas para obter um mínimo de acesso às novas tecnologias. Além disso, apontam as 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 televisão, de MSN, de Orkut. Televisão todo mundo tem. Computador quase ninguém tem. Eu acesso rede social na casa da Ludmila.

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. Lá na minha escola não chegou.

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, conversar com as gatas, 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. 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” (CERTEAU, 1994, p. 48).

No registro dessas pequenas táticas, os jovens não deixam de reivindicar o direito à inclusão. Para eles, esse direito deve passar pelas políticas governamentais. Embora sob críticas, a escola aparece como parceira, potencialmente capaz de reclamar esta não inclusão junto à sociedade: “Eu acho que a escola deve cobrar do governo isso, afinal é na escola que o jovem favelado pode ter acesso às novidades” (Filipe).

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, de 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).

O tempo vivido pela juventude contemporânea²⁰ se distancia do tempo linear 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. Nessa organização, fica claro o poder da mídia em administrar parte da cognição, das emoções e motivações. Assim, na sociedade contemporânea,

a vida social é 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

20 Cf. a discussão sobre "tempo" que fizemos no primeiro capítulo.

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 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. A gente recebe muita informação; o cara fica até perdido”. É o que dizem os jovens:

Jéssica: A televisão joga um monte de coisa. Aí até entra o lance da escola. Lá se devia discutir lances que passa [sic] na televisão. É muita informação: a gente fica perdido, sem direção.

Charles: Fica aí uma ideia boba: que o vídeo-game faz o jovem 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. Nós não temos bons exemplos nem dentro de casa.

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 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 têm uma inclusão precária diante das novidades do mundo 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, essa abertura se apresenta como importante, mas cria uma preocupação: como lidar com estes quadros de possibilidades que interferem nas escolhas e nas motivações da juventude? Melucci discute essa questão mostrando que a relativa incerteza da idade juvenil é hoje multiplicada por outros tipos de incertezas ligadas a essa 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 às 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 e Melucci: intervenção que educa pela reciprocidade, oferecendo referenciais e reenviando responsabilidade (Cf. FABBRINI; MELUCCI, op. cit., p. 128).

A fala do jovem Rogério acentua essa 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 *videogame* – como ponderam simplisticamente alguns analistas. O jovem traz a questão para o campo dos valores, questionando como suas relações com os adultos deveriam estar assentadas pelo respeito, 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 esses valores com os jovens, sendo e oferecendo referências. Jobim e Sousa e Gamba Junior (2002), refletem sobre isso 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.

Considerações finais

O percurso temático, metodológico e analítico deste livro teve como ponto fundamental construir uma resposta à nossa pergunta de base – a saber, como a experiência de “ser jovem” na vila periférica da região metropolitana de Belo Horizonte 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, para delinearmos alguns apontamentos finais.

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 a experiência desses sujeitos. 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 desses mesmos personagens com a escola, dando visibilidade a um conjunto de relações ali construídas. Nessas relações, inclui-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 dengue.

Tomando o conjunto dessas considerações, foi possível perceber o colégio Múltipla Escolha como imaginário escolar plural. Apontamos tanto esta representação plural do colégio quanto a apresentação do personagem jovem como interlocutor ativo: uma estratégia de produção, pela qual o programa foi avaliado positivamente pelos jovens. O modo de contar e fazer imaginar as suas histórias, bem como o modo de integrar nessas 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 três 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. Esses 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. Essa 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 analisada, uma vez que a experiência escolar desses 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. Ao contrário, as temáticas se concentram em informações simples, sem muito detalhamento nem abordagem mais ampla das suas complexidades. Os temas são tratados na perspectiva do “politicamente correto”, que visam responder a pequenos conflitos surgidos no cotidiano do colégio, como: O professor Peixotão é autoritário? 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 isso se soma o viés educativo, ênfase que o programa assume na criação de suas histórias.

Para os jovens da vila, 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". Essa 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 esses 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 desses 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. Esses 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 essas 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 indicam outras variáveis das suas relações com a escola. As interações dos jovens com a escola estão revestidas por muitos conflitos. Esses 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 isso 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 esses 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. Esse diálogo promoveria a interlocução do cotidiano juvenil com o cotidiano escolar, permitindo que o jovem trouxesse, 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 ideias” que dinamiza o jogo das interações.

Mediante a chamada "troca de ideias", 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 essa inserção de cunho mais complexo que favorece o "ser sujeito", 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. Essas 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. Como já demarcado em nossa pesquisa, a interface entre esses 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 desses 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 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 vil, os jovens se encontram na casa dos amigos para navegarem na internet, indo a *Lan houses* para se divertirem 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. 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, esse acesso é escasso, o contato deles com essas novas tecnologias se dá, na maioria das vezes, pelas táticas cotidianas que eles próprios vão construindo. Isso 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 nesse 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 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.

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 ensinador 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 – 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 dessa interação está exatamente no conjunto relacional das vidas que ali se encontram.

Com essas considerações, podemos dizer que a relação jovem-escola pede uma coparticipação dos sujeitos envolvidos nessa prática educativa. E essa coparticipação dos sujeitos no ato de pensar, por sua vez, se dá na comunicação. Desta forma, na comunicação não existem 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. Nessa comunicação, o jovem é um ser de interação com a realidade, que sente, percebe, sofre e reage. É nessa 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 com essa vivacidade 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 e significativas.

Posfácio

Desde as primeiras páginas desta obra, a autora nos fez perceber a extensão de sua proposta: 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. Comunicação, juventude e educação costuram estas páginas, qual teia de múltiplos fios, delicada e consistente.

O desenho final é preciso, sem perder o dinamismo inerente à sua complexidade. Diante das imbricações e interfaces (desafiadoras do ponto de vista teórico e prático-investigativo), a autora manteve um comportamento epistemológico de fidelidade ao objeto da pesquisa. Pois os desdobramentos desenvolvidos procedem do próprio objeto: pesquisar a condição juvenil que se declara nas interseções comunicacionais cotidianas, emitidas por um grupo de jovens sociológica e culturalmente localizados entre mídia e escola, é tarefa de peculiar complexidade.

Além disso, o objeto escolhido pela autora tem uma configuração dinâmica, caracterizada pela dialogicidade – o que levou a autora a “dar voz” aos jovens, num exercício dedicado de inserção, escuta e análise. Se, de um lado, essa abordagem de campo traz desafios de leitura, por outro, é procedimento que confere seriedade e originalidade ao trabalho aqui publicado.

A cada capítulo, a autora avançou cautelosamente na visão do todo e dos fios que o constituem. Com zelo teórico (marcante nesta jovem ensaísta), ela se deixou iluminar por autores e autoras referenciais, visitou pesquisas anteriores, examinou o material colhido do seu recorte empírico, discerniu categorias analíticas pertinentes e desenvolveu uma reflexão densa, não só na redação, mas nas perspectivas que soube registrar.

A reflexão incorpora um seleto elenco de autores do campo da Comunicação (Hall, França, Martín-Barbero), da Educação (Freire, Delors, Gadotti) e dos estudos sobre Juventude (Margulis, Sposito, Abramo). As citações de França e Dayrell (brasileiros), de Certeau e Quéré (franceses), ao lado de Fabbrini e Melucci (italianos) revelam o arcabouço epistemológico que exigiu da autora horas férteis de estudo e assimilação, na busca do pensamento próprio, que conjugasse as teses dos mestres e a dissertação da discípula. E nisto, consideramos feliz o resultado alcançado: a autora demonstrou sólida compreensão dos autores nacionais e internacionais, permitindo-nos vislumbrar que ela mesma – de luz em luz – vai amadurecendo suas convicções teóricas

e sua habilidade hermenêutica. Todos quantos navegamos no mundo da pesquisa e da docência sabemos o que isto significa para o presente e o futuro de quem escolheu a via do saber como possibilidade de compreensão e edificação do Humano.

Mirando a aplicação da obra, a consideramos significativa pelo simples fato de somar-se ao repertório de pesquisas sobre a condição juvenil no Brasil – produção necessária e aplicável a diferentes campos, especialmente para a Comunicação e a Educação. Nos dois casos – ao qual acrescento a literatura teológico-pastoral sobre Juventude –, a pesquisa aqui apresentada oferece sua contribuição:

(a) Comunicadores e comunicólogos poderão confrontar esta obra com sua própria experiência na área, percebendo os jovens como sujeitos dos processos comunicacionais. Superando de longe a linearidade funcional emissão-meios-recepção, o presente ensaio desvela continuidades e descontinuidades da comunicação no cotidiano juvenil, do qual emergem dados – não apenas sobre a mídia –, mas sobre o jovem enquanto interlocutor, receptor criativo e, em boa medida, comunicador original.

(b) Educadores e pedagogos encontrarão valiosas sugestões para aprimorar sua relação didático-pedagógica, no material que os próprios jovens fornecem nas suas falas: habilidades escondidas, códigos de linguagem, trama de afetos, medos e

decepções, esperanças e sonhos, percepções políticas e até mesmo estéticas que se incluem na educação.

(c) Pesquisadores e agentes de juventude, tanto no âmbito sociocultural quanto teológico-pastoral, poderão aprimorar programas e metodologias para uma presença adequada no meio juvenil, segundo suas respectivas propostas, superando o amadorismo de certas práticas e otimizando o protagonismo dos próprios jovens – assumidos como sujeitos de dupla cidadania: social e eclesial.

Termino parabenizando a autora, a quem desejo brindar com meu apreço e estima. Estou convicto de que esta obra assinala sua crescente maturidade, não só intelectual, mas ética e humana. Um belo passo para quem se propõe seguir adiante, amparada pela esperança e pela competência.

Marcial Maçaneiro

Professor da Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, em Curitiba. É doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Gregoriana (Itália), com formação interdisciplinar e atuação nas áreas de Antropologia do Sagrado, Diversidade Religiosa e Ecoteologia.

Referências

- ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M.G. de; PAPA, F. (orgs.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa, 2003.
- ABRAMO, H. 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.
- ABRAMO, H. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Juventude e Contemporaneidade. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.
- ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- 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.
- ANDRADE, R. M. B. 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.
- BAKHTIN, M. **A interação verbal**. In: Marxismo e filosofia da linguagem. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALOGH, A. M. **O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas**. São Paulo: EDUSP, 2002.

- 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. **Comunicação é aquilo que transforma linguagens.** In: XVIII Encontro Anual da Compós, 2009, Belo Horizonte. XVIII Encontro Anual da Compós. Brasília: Compós, 2009.
- BRAGA, J. L. Midiatização como processo interacional de referência. In: Ana Sílvia Médola; Denize Correa Araújo; Fernanda Bruno. (Org.). **Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática.** 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007, v. 1, p. 141-167.
- 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.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.
- DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, J. **A música entra em cena:** O rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DAYRELL, J. Juventude, grupos de estilo e identidade. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.
- DAYRELL, J. **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 jan. 2006.
- DUARTE, E. Por uma epistemologia da comunicação. In: LOPES, Maria I. V. **Epistemologia da Comunicação** (org). São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-67.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

- FABBRINI, A.; MELUCCI, A. *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.
- FISCHER, R. M. 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.
- FRANÇA, V. R. V. 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.
- FRANÇA, V. R. V. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: MOTTA, Luiz G et al. **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 13-29.
- FRANÇA, V. R. V. (Org.). **Imagens do Brasil**: modos de ver, modos de conviver. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.
- FRANÇA, V. R. V.; 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, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, G. Século XXI, educar para quê? In: **Jornal Mundo Jovem**, Edição n. 320, set, 2001. p. 19.
- GADOTTI, M. Boniteza de um sonho. Ensinar e aprender com sentido. In: **Revista Lusófona de Educação**, n. 2, 2003. p. 13-42.
- GOMES, I. 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, P. G. O processo de midiaticização da sociedade e sua incidência em determinadas práticas sociossimbólicas na contemporaneidade. A relação mídia e religião. In: FAUSTO, Antônio Neto (org). **Midiaticização e processos sociais na América Latina**. São Paulo: Paulus, 2008.
- GOMES, P. G. (Org). **Televisão e audiência, aspectos quantitativos e qualitativos**. Porto Alegre: Ed. Unisinos, 1996.
- HALL, S. 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.
- 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.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KITZINGER, J. "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.
- LEVI, G; SCHMITT, C. **História dos jovens 2: a época contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. 3ª ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2003.
- 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 Linguística 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, Â; ROCHA, S. **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**. 2ª 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.
- MARTIN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: Valter, F. (org.) **Batuques, fragmentações e fluxos**. DP&A, Rio de Janeiro, 2000.
- MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Juventude e Contemporaneidade. São Paulo, ANPED, n. 5/6, 1997.
- MORAIS, R. De. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1986.
- PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- PALLOTTINI, R. A telenovela e sua estrutura. In: **Dramaturgia de televisão**. São Paulo: Moderna, 1998.
- PERALVA, A. 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, D. Telenovela: a ficção em teipe. In: PIGNATARI, Décio. **Signagem da televisão**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- QUÉRÉ, L. **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 un modèle praxéologique. In: **Réseaux**, n. 46/47. Paris: Tekhné, mar-abril, 1991.
- REALE, G. **Corpo, alma e saúde – o conceito de homem, de Homero a Platão**. São Paulo: Paulus, 2002. p. 214-228.
- SANTOS, L. Os seriados brasileiros, tentativas de apontar o lugar do gênero na produção televisual. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Informação**, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]
- SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.
- 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.
- SPOSITO, M. P. (org.). **Estado do conhecimento: juventude**. Brasília: INP, 2000.
- SPOSITO, M. P. 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, J. B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 2ª ed. Petrópolis: 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, V. **Remoto controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes**. Brasília: ANDI; UNICEF; São Paulo: Cortez, 2004.

Leitura recomendada

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica; Campinas, RJ: Petah, 2000.
- ARIÊS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1983.
- ARROYO, M. 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.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- 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.
- JOVCHELOVITCH, S. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KRAUSKOPF, D. La construcción de políticas de juventud en Centroamérica. In: LEÓN, Oscar D. (editor). **Políticas públicas de juventud en América Latina**: políticas nacionales. Viña del Mar: CIDPA, 2003.
- LEITE, A. S.; GUERRA, L. **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.
- 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.
- MEYER, M. **As mil faces de um herói-canalha e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.
- MEYER, M. **Folhetim**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MORGAN, D. "Focus Groups". In: **Annual Review of Sociology**. v. 22, 1996. p. 129-152.
- MOSCOVICI, S. **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: Papyrus, 1986.

NOYASKI, A. J. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, R. De. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1986.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Campinas: Papyrus, 1998.

PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes.** Brasiliense, São Paulo, 1990.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. 2ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SIMÕES, P. G. **Mulheres apaixonadas e outras histórias amor, telenovela e vida social.** 2004. 232 f. enc. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

WOLF, M. **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 nov. 2006.

<http://www.tudosobretv.com.br/>. Acesso em: 18 out. 2006.

<http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 28 nov. 2006.

<http://www.fae.ufmg.br/objjuventude/>. (Acesso variado).

<http://malhacao.globo.com/>. (Acesso variado).

<http://www.andi.org.br/>. (Acesso variado).

<http://www.cnbb.org.br/>. Acesso em: 14 nov. 2006.

<http://www.wikipedia.org/wiki/BID>. Acesso em: 20 jan. 2007.

<http://www.gritodosexcluidos.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2007.

<http://www.orkut.com>. Acesso em: 20 mar. 2008.

Revistas

REVISTA CAPRICHÔ. Boca no trombone. In: Edição Especial Malhação 10 anos. São Paulo: Editora Abril, 2005.

Pesquisas

ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. M. **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: https://ibase.br/userimages/Relatorio_Final.pdf.

Relatório de Pesquisa (2002). **A voz dos adolescentes**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299407244_A_Voz_dos_Adolescentes.

Fundação Perseu Abramo. **Pesquisa Juventude cultura e cidadania**. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/perfil_juventude_brasileira2.pdf.

CPM Market Research. **Jovens no Brasil** (2000). Disponível em: www.andi.org.br/.

