

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARCELO WENDHAUSEN BITENCOURT

**CULTURAS JUVENIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO DA
REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE NUMA COLEÇÃO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Educação,
Universidade do Extremo Sul
Catarinense, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gladir da
Silva Cabral

**CRICIÚMA – SC
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B624c Bitencourt, Marcelo Wendhausen.
Culturas juvenis nos livros didáticos estudo da
representação da juventude numa coleção de português do
ensino médio / Marcelo Wendhausen Bitencourt. – 2017.
220 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, 2017.

Orientação: Gladir da Silva Cabral.

1. Cultura juvenil – Livros didáticos. 2. Juventude –
Livros didáticos. 3. Identidade cultural. 4. Língua
portuguesa – Livros didáticos. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.32

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

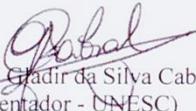
MARCELO WENDHAUSEN BITENCOURT

**“CULTURAS JUVENIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO
DA REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE NUMA COLEÇÃO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO”**

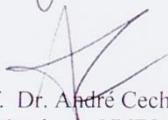
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 27 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

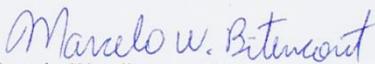

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Orientador - UNESC)


Prof. Dr. Gutemberg Alves Geraldes
Júnior (Membro - SATC)


Prof. Dr. André Cechinel
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Marcelo Wendhausen Bitencourt
Mestrando

MARCELO WENDHAUSEN BITENCOURT

**CULTURAS JUVENIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: ESTUDO DA
REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE NUMA COLEÇÃO DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 27 de Julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Gladir da Silva Cabral – Doutor (UNESC) – Orientador

Prof. Dr. André Cechinel – Doutor (UNESC)

Prof. Gutemberg Alves Geraldes Júnior – Doutor (SATC) – Membro
Externo

A toda minha família, em especial
minha esposa Cristiane, minha
filha Luísa e minha mãe Ivalda
Virgínia Wendhausen Bitencourt
(in memoriam).

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer imensamente a todos aqueles que acreditaram e me apoiaram para a realização deste trabalho, **minha família**: aos irmãos Pedro Paulo e Douglas, cunhadas: Andréia, Cristine e Sinara; sobrinhas: Larissa e Renata; sogros: Lair e Gilberto; pais: Ivalda (in memoriam) e Osvaldo, que sempre me apoiaram em momentos difíceis; e em especial à minha querida esposa Cristiane e minha filha Luísa, que muito me inspiraram para a realização deste projeto.

Ao professor orientador Gladir da Silva Cabral, que acreditou desde o início em meu projeto e sempre com muita paciência e sabedoria conduziu-me ao longo desta jornada.

Aos amigos Leandro de Bona, que durante o mestrado muito me auxiliou na realização deste trabalho, e a todos os meus amigos que sempre estiveram presentes me apoiando e dando forças.

RESUMO

A presente pesquisa é uma análise descritiva qualitativa em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa utilizada pelas escolas públicas de ensino médio. A coleção investigada por essa pesquisa é distribuída pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e refere-se ao PNLD 2015. Como objetivo principal desta pesquisa, buscou-se responder como as culturas juvenis estão sendo representadas nos livros didáticos de Língua portuguesa utilizados no ensino médio. Nessa direção, o fenômeno da juventude é uma temática tratada por esta pesquisa, partindo de conceitos mais gerais de cultura, até as especificidades das culturas juvenis e seus diálogos com a escola. Diante disso, a pesquisa partiu de autores como Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), Luiz Carlos Gil Esteves e M. Abramovay (2007), buscando aproximações nos estudos culturais, mais especificamente em teóricos como Stuart Hall (2006), Thomas Tadeu da Silva (2014) e Zygmunt Bauman (2001). Outro tema perseguido por esta pesquisa é o livro didático, onde foram investigadas questões como: sua história, formas de utilização e distribuição, papel enquanto ferramenta pedagógica, processos de avaliação, entre outros. Para isso, foram utilizados teóricos como Alain Choppin (2004), Circe Bittencourt (2004), Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira da Costa (1997) e Marisa Lajolo (1996). Na etapa de análise dos livros didáticos, busca-se com essa pesquisa identificar elementos gráficos e textuais que dialogam com as culturas juvenis. Nessa perspectiva a pesquisa ancora-se nas contribuições de estudiosos como Mikhail Bakhtin, que enfatiza o papel da linguagem como fenômeno social e histórico e não apenas uma estrutura abstrata ou fenômeno meramente subjetivo. Com essa pesquisa foi possível identificar que sempre que o tema da juventude é revisitado, ampliam-se novas reflexões que sugerem outras perspectivas de análises e ações a serem realizadas. Pensando a linguagem na visão de Bakhtin, como uma experiência viva, que se altera a partir de relações dialéticas, percebeu-se com essa pesquisa a relevância dos elementos verbais e verbo-visuais inseridos dentro dos materiais didáticos bem como a construção dialética dos mesmos com o jovem aluno.

Palavras-chave: Culturas Juvenis; Análise de Livros Didáticos; Ensino Médio; Educação.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a qualitative descriptive analysis of a collection of Portuguese language school books used by public high schools. The collection selected is part of the PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) and refers to the PNLD 2015. The main objective of this research was to answer how youth cultures are being represented in Portuguese language high school books. Youth is taken as a research theme, starting from more general concepts of culture, to the specificities of youth cultures and their dialogues with the school. In this way, the research started with authors such as Juarez Dayrell and Paulo Carrano (2014), Luiz Carlos Gil Esteves and M. Abramovay (2007), from the perspective of the cultural studies, more specifically in theorists such as Stuart Hall (2006), Thomas Tadeu da Silva (2014) and Zygmunt Bauman (2001). Another theme pursued by this research is the school book, and questions such as: its history, ways of use and distribution, role as pedagogical tool, evaluation processes, among others were investigated. Thus, theorists like Alain Choppin (2004), Circe Bittencourt (2004), Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta and Wanderly Ferreira da Costa (1997), and Marisa Lajolo (1996) were used. In the analysis, I have tried to identify graphic and textual elements that dialogue with youth cultures. In this perspective, the research is anchored in the contributions of scholars such as Mikhail Bakhtin, who emphasizes the role of language as a social and historical phenomenon and not just an abstract structure or a merely subjective phenomenon. This research has revealed that whenever the theme of youth is revisited new reflections that suggest other perspectives of analyzes and actions to be carried out are extended. Thinking language in Bakhtin's view, as a living experience that changes from dialectical relations, this research has shown the relevance of verbal and visual elements inserted within school books and their dialectical construction.

Keywords: Young Cultures; Analysis of Didactic Books; High school; Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 JUVENTUDE, JUVENTUDES: SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO	29
1.1 O FENÔMENO DA JUVENTUDE: UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA	29
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CORRENTES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE	36
1.3 IDENTIDADE CULTURAL E CULTURAS JUVENIS.....	42
1.4 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO	52
2. O LIVRO DIDÁTICO	59
2.1 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	62
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A INDÚSTRIA CULTURAL	68
3. ANÁLISE DA COLEÇÃO LINGUAGENS	73
3.1 O CORPUS DA ANÁLISE.....	75
3.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	77
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS	78
3.4 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA EXPRESSÕES ARTÍSTICAS, MIDIÁTICAS E LITERÁRIAS.....	80
3.4.1 Expressões artísticas: Música	80
3.4.2 Expressões artísticas: Dança	115
3.4.3 Expressões artísticas: Grafite.....	117
3.4.4 Expressões linguísticas: Gírias	120
3.4.5 Expressões literárias: Livros	121
3.4.6 Expressões literárias: Quadrinhos, charges e cartuns	124
3.4.7 Expressões artísticas: Cinema	129
3.4.8 Expressões midiáticas: Televisão	139
3.4.9 Expressões artísticas: Teatro.....	140
3.5 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA RELAÇÕES SOCIAIS AFETIVAS	144
3.5.1 Relações sociais e afetivas: Amizade.....	144
3.5.2 Relações sociais e afetivas: namoro	148
3.5.3 Relações sociais e afetivas: Família.....	150
3.6 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA MUNDO DIGITAL	

.....	151
3.6.1 Mundo Digital: Internet	151
3.6.2 Mundo Digital: computadores	158
3.6.3 Mundo Digital: games	160
3.7 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA POLÍTICA E QUESTÕES SOCIAIS	163
3.7.1 Política e questões sociais: educação no trânsito	164
3.7.2 Política e questões sociais: drogas, alcoolismo e tabagismo ..	165
3.8 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA EDUCAÇÃO	171
3.8.1 Educação: espaços escolares	171
3.8.2 Educação: vestibular, ENEM	175
3.8.3 Educação: pesquisa	177
3.8.4 Educação: o trote escolar	179
3.8.5 Educação: intercâmbio escolar	181
3.9 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA QUESTÕES RACIAIS, GÊNERO E PRECONCEITO	182
3.10 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA SAÚDE	188
3.11 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA ESPORTES E LAZER	195
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é marcado por uma série de transformações que impactam os mais diversos segmentos sociais e demandam adaptação em meio a um cenário cada vez mais competitivo e globalizado. Stuart Hall, por exemplo, enumera uma série de fatores que mudaram definitivamente o cenário da modernidade, tais como as migrações diaspóricas, fim dos impérios europeus e descolonização das antigas colônias nos demais continentes, a II Guerra Mundial, os movimentos pelos direitos civis, o feminismo, o fim da Guerra Fria, entre outros (HALL, 2003).

Em meio a esse cenário internacional mais amplo, com a expansão do ensino médio no Brasil na década de 1990, mais precisamente em 1996 com a criação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), registrou-se um crescente aumento no número de alunos matriculados no ensino médio. No entanto, segundo Krawczyk (2014), apesar de em 2004 o Brasil ter registrado o maior número de matrículas com um total de 9.169 milhões, os indicadores dos anos subsequentes não registraram grandes avanços:

Observa-se uma tendência ao declínio da expansão do Ensino Médio que não logrou se recuperar, ainda que a partir de 2008 tenha uma pequena retomada do crescimento, chegando a 2011 com 8.4 milhões de alunos matriculados e voltando a cair em 2012. Esse fenômeno ainda não foi suficientemente estudado para se saber os motivos. Além disso, ainda temos altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio. Em 2012, tivemos um índice de 78,7% de aprovação, 12,2% de reprovação e 9,1% de abandono. (KRAWCZYK, 2014, p. 82)

Em um estudo recente realizado pela Unicef, o qual teve a coordenação do especialista em estudos da juventude, o Prof. Dr. Juarez Dayrell, verifica-se que

Os adolescentes de 15 a 17 anos são, hoje, o grupo mais atingido pela exclusão: mais de 1,7 milhão deles estão fora da escola, segundo dados da Pnad 2011. Entre os que estão matriculados, 35,2% (em

torno de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões) encontram-se em situação de atraso escolar, de acordo com o Censo Escolar de 2012. (UNICEF, 2014, p. 6)

Conforme os autores Dayrell e Jesus, para compreender os vários fatores geradores da exclusão escolar, faz-se necessários situar os jovens como sujeitos socioculturais, e “isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios” (2016, p. 409). Para os autores, tal visão do sujeito propõe uma ampliada dimensão de análise, considerando que os jovens quando nascem inserem-se em uma sociedade já estabelecida, com existência e historicidade prévia, com estruturas que não dependeram e foram produzidas por esse sujeito.

Ainda como elemento indispensável para a compreensão do cenário, a dualidade curricular é um dos problemas a serem superados pelas escolas de ensino médio. Percebe-se que, com essa dualidade, propõe-se a segmentação do ensino, fundamentada em uma estrutura curricular contraditória, que ora encaminha o aluno para uma formação profissional focada no mercado de trabalho, ou prepara o aluno para a próxima etapa educacional que é a educação superior. Diante desse fato, percebe-se que essa dualidade estabelecida não permite uma educação plena de qualidade ou uma formação humana integral.

Em Corso e Soares, ao analisarem-se os vários desafios colocados ao ensino médio, percebe-se que alguns pontos ganham destaque como: “superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfrentamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino” (2014, p. 2). Diante da situação exposta, ocorre-me a seguinte questão: Até que ponto o livro didático utilizado nas escolas reflete ou responde ao impacto desses desafios?

É importante, no momento, ressaltar outro problema social que não afeta apenas as instituições educacionais, mas a toda sociedade brasileira, que é o alto índice de homicídios entre os jovens, que vem aumentando ao longo dos anos em todas as regiões do País. Segundo Cerqueira *et al.*, “em 2014, 61 jovens entre 15 a 29 anos sofreram

homicídio para cada 100 mil jovens. Quando considerada apenas a população jovem masculina esse indicador aumenta para 113,2 no país” (2016, p. 39). O autor ainda comenta que os “indicadores mais uma vez mostraram que a maior parcela das vítimas era composta por indivíduos de baixa escolaridade, com no máximo sete anos de estudo” (CERQUEIRA *et al.*, 2016, p. 40). O livro didático apresenta algum sinal de reflexão sobre o que vem acontecendo com a juventude no Brasil? Ele considera ou propõe algum tipo de reflexão em resposta à violência da qual os jovens são vítimas?

Diante dessas problematizações, esta pesquisa tem por objetivo desenvolver uma análise descritiva para responder como as culturas juvenis estão sendo representadas em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa utilizada nas escolas públicas de ensino médio da cidade de Criciúma (SC).

A escolha da temática desta pesquisa primeiramente foi motivada pela necessidade de ampliar os estudos em processos identitários na pós-modernidade, que foram iniciados na disciplina de Educação e Identidade Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), ministrada pelo professor Dr. Gladir da Silva Cabral.

A partir desse estímulo, iniciou-se o processo de investigação sobre possíveis objetos de pesquisa, que tivessem vínculos com os estudos culturais e seus diálogos com a educação. Após algumas investigações, escolheu-se o tema das culturas juvenis e suas representações em materiais didáticos de ensino médio, por julgar-se uma temática que ainda necessita ser problematizada em diferentes perspectivas de análise.

Para o desenvolvimento do estado da arte, buscou-se primeiramente investigar a produção já realizada no programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, e verificou-se que nenhuma produção envolvendo diretamente a temática da juventude nos livros didáticos foi desenvolvida. Com base na ausência de publicações nessa área no Programa de Mestrado em Educação da UNESC e nas problematizações citadas nos parágrafos anteriores, decidiu-se seguir com o projeto de pesquisa e investigar os possíveis trabalhos já desenvolvidos para a temática proposta por esta pesquisa.

Em seguida, para ampliar as investigações, realizou-se um levantamento no banco de dados da CAPES sobre as produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2004 a 2014, levando em

consideração produções que de certa forma possuem aproximações com as temáticas perseguidas nesta pesquisa. Fez-se necessário inventariar produções acadêmicas vinculadas à área da educação que tratam das seguintes temáticas: representações culturais em livros didáticos, culturas juvenis e suas relações com a escola e ensino médio.

Perseguindo temáticas propostas pela Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Memória, investigaram-se os conceitos relacionados à identidade de jovens, culturas juvenis e seus vínculos com a educação. Também foram investigadas outras questões pertinentes ao tema dos jovens como as noções de identidade cultural, partindo de um conceito mais amplo, até chegar às especificidades das culturas juvenis.

Após a busca na CAPES, foi realizado um trabalho de seleção de algumas produções acadêmicas com o objetivo de identificar as que possuíssem uma relação mais próxima da temática proposta por esta pesquisa. No que se refere à temática da cultura representada nos livros didáticos, os trabalhos encontrados foram: *Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol)*, de autoria de Bárbara Caroline de Oliveira. Segundo a autora:

Devido ao atravessamento de fronteiras, a integração entre comunidades e suas culturas, os quais constituem o momento contemporâneo, observamos que a focalização de determinados aspectos culturais no ensino de língua estrangeira assume um lugar importante no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações culturais que emergem dos conteúdos culturais propostos no livro didático (LD) de espanhol, bem como verificar os conceitos de cultura subjacentes ou implícitos no LD. (OLIVEIRA, 2014, p. 8)

Nessa análise, segundo a autora, “foi apurada a presença de diversos aspectos culturais, que de modo geral, indicam uma tentativa de referência às concepções contemporâneas de cultura” (OLIVEIRA, 2014, p. 8). A autora também comenta sobre as propostas de reflexão sobre a questão do livro didático, e observa que “não há uma proposta de reflexão aprofundada [...] que seja capaz de provocar no aluno uma

consciência crítica e reflexiva a respeito da língua e cultura do Outro” (OLIVEIRA, 2014, p. 8).

Outro trabalho encontrado nessa direção foi o de Edna Ribeiro F. de Lima (2014), intitulado *Discurso Visual em Livro Didático de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos*. Nesse trabalho, a autora comenta sobre desafios no campo da linguagem após a segunda metade do século XX e, sobretudo, nas últimas décadas. Para a autora:

Tal acontecimento provocou a profusão e o volume de diferentes linguagens, colocando em evidência a linguagem visual. Este fato tem despertado interesse e apontado para a realização de estudos de diferentes campos do conhecimento, entre estes, situa-se o campo da educação e mais particularmente do contexto escolar, lugar privilegiado, onde diferentes linguagens participam do processo de ensino-aprendizagem. (LIMA, 2014, p. 9)

Diante dessa perspectiva, o estudo realizado pela autora “tem como objeto de investigação o discurso visual em livro didático de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como objetivo geral analisar o discurso visual em livro didático de língua portuguesa na EJA” (LIMA, 2014, p. 9). Para esse trabalho, como aporte teórico-metodológico foi utilizada a análise arqueológica do discurso proposta por Michel Foucault na obra *A Arqueologia do Saber* (2000).

Outro trabalho localizado nessa temática foi o de José Geraldo Pereira Baião (2007), *O gênero apresentação nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Nesse trabalho, segundo o autor, “foram estudados os textos de Apresentação de livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de um corpus retirado de 35 obras didáticas disponíveis no mercado editorial [...] incluindo as 9 obras recomendadas pelo PNLEM/2006” (BAIÃO, 2007, p. 3). Nesse trabalho, segundo o autor:

Caracterizamos as principais marcas linguísticas formais e discursivas do texto introdutório da obra didática bem como estabelecemos como o texto de Apresentação constitui as identidades do seu autor, do seu interlocutor e da própria língua portuguesa. Finalmente, identificamos o efetivo interlocutor desse texto. (BAIÃO, 2007, p. 3)

Outro trabalho encontrado foi o de Jocenilson Ribeiro dos Santos (2015), intitulado *Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa: para uma história da imageria no ensino*. Segundo o autor:

O objetivo geral desta tese foi investigar as condições de emergência e o aumento progressivo do emprego da imageria de natureza didática em livros de língua portuguesa. Um dos objetivos específicos foi estudar os pressupostos teóricos que têm orientado o ensino/aprendizado de leitura e a interpretação de textos, de modo geral, e da imageria, de modo particular, considerando o panorama histórico de institucionalização dos estudos linguísticos no Brasil – estabelecida nas políticas educacionais iniciadas ainda no Governo Militar. (SANTOS, 2015)

A seguir, serão apresentados alguns dos trabalhos encontrados no processo de elaboração do estado da arte que se relacionam com a temática das culturas juvenis e seus diálogos com a escola. Nessa perspectiva, foi encontrada a pesquisa de Karla Vello Meyrelles Barcelos (2008), intitulada *Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários*. Segundo a autora, a pesquisa que trata das culturas juvenis. Foi realizada durante os anos de 2005 e 2007 em uma escola pública de ensino médio situada na Vila Pompéia, zona oeste da cidade de São Paulo. Conforme a autora:

O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender os “usos” que jovens alunos têm feito de uma escola pública estadual de ensino médio, que foi investigada no contexto das relações e interações sociais que, no interior da escola, revela diferentes manifestações juvenis. Investigar os usos (De Certeau, 1994) que os jovens alunos fazem da escola pública em que estudam é, de certa maneira, interessar-se pelo que eles têm sido capazes de criar, “fabricar” a partir do modo como a escola se oferece aos seus consumos e pelas relações estabelecidas com os atores que compõem o universo escolar. (MEYRELLES, 2008)

Outra pesquisa encontrada nessa direção foi a de Carlos Augusto Callegaro (2007), intitulada *Juventude(s) e escola: suas culturas em diálogo*. Verifica-se segundo o autor que:

Este trabalho analisa os grupos culturais juvenis como espaço de formação dos jovens e as possibilidades de suas autorias como elementos importantes na constituição de uma cultura da escola. Por meio de questionários e entrevistas organizou-se um diálogo com jovens e professores da escola, onde foi possível, com o escutar de suas falas, conhecer as características socioculturais destes jovens, seus pertencimentos a grupos, bem como, o significado que estes atribuem a escola. (CALLEGARO, 2007)

O autor comenta que a pesquisa possibilitou reflexões a respeito das “vivências e as percepções juvenis sobre a sua condição e como são reconhecidos pelos professores da escola” (CALLEGARO, 2007).

A pesquisa de Daniel Galvão Rosa Delmanto (2009), intitulada *Culturas juvenis na escola: práticas sociais e constituições identitárias: espaços outros*, realizou um estudo das culturas juvenis em uma escola pública do município de Campo Grande (MS). Segundo o autor:

Como objetivo definiu-se descrever e analisar as formas de constituição das identidades sociais desses sujeitos no espaço escolar, entendido como um lugar em processo de reconfiguração cultural e exploração/negociação no seio das tensões, resultantes do confronto e da produção da diferença na escola. A fundamentação teórica parte dos campos dos Estudos Culturais e de Gênero, em suas aproximações aos estudos foucaultianos. (DELMANTO, 2009)

No campo da metodologia, esta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo em vista o objeto de estudo em questão: o livro didático. Esta pesquisa foi construída em uma perspectiva qualitativa, na qual a investigação é pautada por meio de análise descritiva, e cujos procedimentos metodológicos são: levantamento bibliográfico e análise

de livros didáticos. Ao analisar a pesquisa qualitativa, Minayo verifica que essa é a que:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Do ponto de vista teórico, são expostos os temas da juventude, das culturas juvenis e da identidade, partindo de teóricos como Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), Luiz Carlos Gil Esteves e M. Abramovay (2007), buscando aproximações com os estudos culturais, mais especificamente em teóricos como Stuart Hall (2006), Thomas Tadeu da Silva (2014) e Zygmunt Bauman (2001). Para a presente pesquisa, também foi necessário investigar sobre o tema livro didático, no que diz respeito à sua história, formas de utilização, distribuição e seu papel enquanto ferramenta pedagógica. Para tratar desse tema, são utilizados teóricos como Alain Choppin (2004), Circe Bittencourt (2004), Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira da Costa (1997) e Marisa Lajolo (1996).

O corpus desta pesquisa é formado por uma coleção de livros utilizada na disciplina de Língua Portuguesa das escolas públicas de ensino médio. A coleção analisada é intitulada de *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, aprovada pelo PNL D em 2015. A escolha dessa coleção deu-se por ser uma das coleções utilizadas nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, mas especificamente nas escolas públicas da cidade de Criciúma (SC). Por ser a região onde resido e estudo, despertou-me o interesse de estudar o material que é ofertado para os jovens em nossa região. A coleção está organizada em três volumes, livro do aluno e manual do professor. Cada livro do aluno possui quatro unidades organizadas por capítulos e apresenta 400 páginas. Para esta pesquisa, são analisados os três volumes do manual do professor, com 464 páginas cada.

A presente pesquisa foi organizada em capítulos, que tratam de

temáticas relacionados ao objeto de análise, que são as culturas juvenis nos livros didáticos. A seguir apresento uma breve descrição dos capítulos que formam este trabalho.

O capítulo 1, intitulado “Juventude, Juventudes: Sujeitos em construção”, é reservado para tratar da temática da juventude. O capítulo é subdividido em: O Fenômeno da juventude: Um breve passeio pela história, Considerações sobre as correntes teóricas da sociologia da juventude, Identidade cultural e culturas juvenis, Juventude e ensino médio. Para investigar sobre as teorias que tentam dar conta do conceito de juventude, busca-se fundamento em estudiosos do tema como Pais, Groppo, entre outros. A temática da identidade é tratada nesse capítulo ancorando-se em autores como Abramo, Bauman, Hall, Maffesoli, Morin, entre outros. Carrano e Martins, ao comentarem sobre alguns princípios que produzem identidade no mundo contemporâneo, observam que “um dos princípios diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição” (2011, p. 44). Um outro ponto a ser destacado nesse capítulo refere-se as culturas juvenis nos espaços escolares, onde percebe-se segundo Dayrell e Carrano a importância dos espaços propostos, os quais “possibilitam, entre outras coisas, a convivência com a diversidade, na qual os jovens têm a possibilidade de descobrirem-se diferentes dos outros e, principalmente, aprenderem a conviver respeitando essas diferenças” (2014, p. 125). O tópico que trata da Juventude e ensino médio persegue alguns pontos que se julgou necessário serem problematizados como: qualidade de ensino, currículo, infraestrutura, evasão escolar, exclusão escolar, entre outros.

O capítulo 2, intitulado “O livro didático”, é organizado em dois subtópicos: Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Considerações sobre o livro didático e a indústria cultural. Neste capítulo, inicialmente, é abordado sobre o histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em seguida são tratadas algumas questões, entre as quais se destaca a importância do livro didático no processo pedagógico, as suas dimensões dialógicas nas relações entre os jovens e ensino-médio, entre outros. E na última parte fala-se sobre o livro didático na perspectiva de mercadoria, fazendo-se algumas considerações sobre o livro didático e a indústria cultural.

No capítulo intitulado “Análise da coleção Linguagens”, foi realizado o processo de análise da coleção Linguagens, que foi realizado

por meio de investigação documental. A coleção analisada é utilizada em escolas públicas da cidade de Criciúma (SC), sendo distribuída pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), mais especificamente ao PNLD 2015. Esse Programa é uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2012), que tem o objetivo de prover as escolas públicas do ensino fundamental de todo o País com livros didáticos, obras literárias, obras complementares e dicionários.

As análises realizadas balizaram-se em algumas categorias definidas previamente com base nas problematizações levantadas nos capítulos anteriores. Foram investigados elementos verbais e não verbais que possuem aproximações com as culturas juvenis. Esse processo de análise partiu de autores como Mikhail Bakhtin, que enfatiza o papel da linguagem como fenômeno social e histórico e não apenas uma estrutura abstrata ou fenômeno meramente subjetivo. E foi com base na fundamentação teórica e na análise dos livros didáticos que os caminhos desta pesquisa foram sendo construídos para alcançar o seu objetivo maior o qual é responder à pergunta: de que forma os livros didáticos utilizados em escolas públicas do ensino médio representam as culturas juvenis?

1 JUVENTUDE, JUVENTUDES: SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO

1.1 O FENÔMENO DA JUVENTUDE: UM BREVE PASSEIO PELA HISTÓRIA

Ao debruçar-se sobre o tema juventude, percebe-se que diferentes áreas do conhecimento, como as ciências sociais ou psicológicas, têm registrado considerável interesse pelo assunto. Ao longo dos anos, a palavra juventude adquiriu uma série de significados, os quais estão atrelados a questões políticas, sociais, culturais e históricas, o que propõe muitos caminhos a serem percorridos ao buscar-se uma maior compreensão desse tema. Com esta pesquisa, pretende-se investigar o fenômeno da juventude, sem a pretensão de formular um conceito final e fechado, mas sim apontar algumas direções que incitam reflexões sobre esse fenômeno. Portanto, iniciam-se as investigações sobre o tema da juventude fazendo um breve passeio pela história, buscando balizar os estudos dessa temática em uma perspectiva que persegue tal fenômeno levando em consideração aspectos históricos, culturais e sociais.

Ao observar a juventude ao longo da história ocidental, percebe-se que a figura do jovem vem sendo construída e classificada a partir de diferentes perspectivas, que baseiam-se em questões etárias, biológicas, sociais, culturais, entre outras. Para Margulis e Urresti (1998), somente a partir dos séculos XVIII e XIX a juventude na sociedade ocidental passou a ser tratada como uma categoria social, podendo usufruir de alguns privilégios. Nessa direção verifica-se em Aries que “até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (1986, p. 30). Conforme coloca o autor, a infância nessa época possuía uma longa duração e estava relacionada a questões de submissão e dependência:

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de

dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. (ARIES, 1986, p. 32)

Foi a partir do século XVIII que as primeiras referências à adolescência surgiram. Segundo Aries (1981, p. 35), “o primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner”. Segundo o autor, “a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência”. Nesse período da história verifica-se, conforme o autor, que a juventude ainda não era concebida como uma categoria social, sendo por sua vez representada pela adolescência, que ao ser citada no campo literário passa a ser uma preocupação para políticos e moralistas da época.

Avançando um pouco mais na história e chegando até o século XIX, localiza-se uma Europa em meio a uma série de transformações políticas, sociais e culturais. Cabe no momento refletir sobre esse período histórico da modernidade, bem como as mudanças desse período impactaram na construção da figura do jovem enquanto indivíduo pertencente a esse contexto social.

Segundo Weisheimer, “a modernidade corresponde ao período histórico inaugurado pela ascensão política da burguesia e pelo desenvolvimento do capitalismo que rompeu definitivamente com os laços do tradicionalismo” (2013, p. 16). O autor destaca que, com a modernidade, “as transformações sociais, culturais e econômicas tornaram-se mais contínuas, rápidas e intensas” (WEISHEIMER, 2013, p. 16).

Por sua vez, verifica-se em Giddens (1991) que:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extencionalidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. (GIDDENS, 1991, p. 10)

Para Kellner “a modernidade tem sido interpretada, ao mesmo tempo, como a melhor e como a pior das coisas, caracterizada em termos de avanços progressivos em relação às sociedades pré modernas ou tradicionais e como um motor de inovação, criatividade, mudança e progresso” (1995, p. 101). O autor comenta que “[a]s críticas pós-modernas mais negativas, entretanto associam a Modernidade com repressão, homogeneidade e com uma dominação totalitária que tem dimensões epistemológicas, sexuais, políticas e culturais” (KELLNER, 1995, p. 101).

Em seu trabalho intitulado *Modernidade Líquida*, Bauman utiliza as metáforas fluidez ou liquidez para “captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade” (2001, p. 9). Para Bauman, o início da modernidade dá-se no momento em que “o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si” (2001, p. 15). Diante disso o autor comenta que:

Podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca. (BAUMAN, 2001, p. 15)

Ao refletir sobre a juventude e a modernidade, Stecanela comenta que, “[c]om a modernidade tardia, estas fases da vida deixaram de ter autonomia em relação às outras e especificidades próprias para tornarem-se interdependentes e menos hierarquizadas” (2008, p. 77). Para a autora, esse fato ocorreu devido “a mudanças nas relações de trabalho e ao prolongamento da escolaridade obrigatória” (STECANELA, 2008, p. 78).

Cabe observar, conforme coloca Groppo, que nesse período da história “diversos ciclos de preocupação com a ‘delinquência’ e/ou promiscuidade juvenil das classes trabalhadoras se deram, conforme a industrialização e a urbanização iam se aprofundando e se estendendo pelos países da Europa e, logo, para todo o mundo” (2004, p. 10). Diante disso, Tavares (2012, *apud* Flitner) comenta que:

A violência, fruto de um mundo em franca

transformação, em função do industrialismo, acirrou problemas como a violência urbana nas suas diversas formas. A criminalidade juvenil, portanto, superava as marcas anteriores à modernidade. As principais hipóteses eram centradas nas camadas pobres. Diversas perspectivas de cunho psicologizante eram aplicadas no sentido de reidentificar as causas da delinquência jovem e as possíveis alternativas para sua superação. (FLITNER, 1968, p. 41)

Conforme o que foi exposto anteriormente, esse período da história foi marcado por uma série de transformações que suscitaram novos problemas sociais, sobretudo questões envolvendo a juventude. Nessa direção, Abramo comenta que “a visibilidade da juventude e sua tematização como problema constroem-se, nesse período, através do surgimento de um comportamento ‘anormal’ por parte de grupos de jovens *delinquentes*, ou *excêntricos*, ou *contestadores* [...]” (1994, p. 8).

No início do século XX, G. Stanley Hall (1904) publica a sua obra intitulada “Adolescence”, onde pela primeira vez na história o tema da adolescência é tratado com a devida importância. Conforme Tavares (2012):

Sua tese aferia que aspectos biológicos seriam definidores da construção de uma personalidade jovem, para isso, o autor recorria a técnicas probabilísticas e estatísticas para suas generalizações. Contudo, as posições de Hall foram duramente criticadas por não admitirem a relevância da cultura como elemento na conformação das personalidades juvenis. (TAVARES, 2012, p. 182)

Diante disso, novas perspectivas de entendimento da juventude começaram a ganhar força, dando ênfase para aspectos que anteriormente não eram levados em consideração, como os psicológicos e biológicos. Nessa direção, verifica-se a adolescência como uma nova fase da vida, ampliando o campo de estudos na área do desenvolvimento humano.

Seguindo no século XX, mais especificamente nas primeiras décadas, chega-se à Primeira Guerra Mundial. Segundo Airès (1986), os

jovens durante a Primeira Guerra foram sujeitados a combaterem na linha de frente, enquanto seus comandantes mais velhos ficavam na retaguarda. Esse fato gerou experiências traumáticas para os jovens soldados, que presenciaram milhares de colegas morrendo em combate. Diante disso Ariès observa que “a consciência da juventude tornou-se um fenômeno geral e banal após a guerra de 1914” (1986, p. 35). Segundo Savage (2007):

A Grande Guerra destruiu para sempre a obediência automática que os mais velhos esperavam de seus filhos. Fosse a geração de 1914 ou a classe de 1902, um grupo maciço compreendendo milhões de jovens europeus tinha compartilhado experiências semelhantes. Obrigados prematuramente a enfrentar responsabilidades adultas, eles não iriam retornar ao seu estado invisível de antes. A guerra criou e brutalizou a nova sociedade de massa da juventude. (SAVAGE, 2007, p. 186)

Na direção do exposto acima, o autor ainda comenta que, nos primeiros anos de pós-guerra, a sociedade vivia um vazio diante do período de destruição e morte que vivenciara ao longo dos quatro anos de guerra. Nesse sentido, conforme o autor, “a única coisa que restava era seguir em frente, o impulso natural da adolescência amplamente representado pela chocante novidade do jazz” (SAVAGE, 2007, p. 203). Para o autor, a ideia de geração nesse momento intensificou-se, tornando-se mais popular, quando em 1920 o sociólogo François Mentré publicou *Les générations sociales*, que defendia a ideia que uma geração social tem um período duradouro por cerca de trinta anos.

Nos anos subsequentes, os jovens seguem atuando em movimentos contrários à ordem estabelecida por alguns regimes normalmente de cunho autoritário, que segundo Abramo vão de “lutas de resistência ao nazismo nazi-fascismo e anti-colonialistas, passando pelos movimentos estudantis, que desenrolam bandeiras de alcance político geral, até movimentos tais como o *existencialista* e o *beatnik*” (1994, p. 20).

Avançando para o final da década de 1950 e início de 1960, percebe-se que os movimentos de resistência formados por jovens contra regimes de ordem intensificam-se, desdobrando-se em muitos

outros. Segundo Groppo, “foram os movimentos de libertação nacional e socialista no Terceiro mundo e a Revolução Cubana, todos com importante participação de estudantes e jovens guerrilheiros” (2000, p. 21-22).

No Brasil na década posterior ao golpe civil-militar de 1964, surgiram movimentos populares de resistência contra a ditadura, como os movimentos sindicais e estudantis. Segundo Groppo (2000):

Outras importantes formas de resistência se deram no terreno das artes e da cultura [...], em fenômenos como o teatro politizado (Teatro de Arena, Opinião, Oficina, etc.), a música popular de protesto, o tropicalismo e o cinema novo. Mas o período destacado entre 1954 e 1968, principalmente neste último ano, o principal foco de resistência ao regime instalado em março de 1964, veio do movimento estudantil (GROPPA, 2000, p. 224)

Diante do exposto pelo autor, percebe-se que nesse período da história o movimento estudantil brasileiro potencializa a figura do jovem como sujeito político inserido na sociedade brasileira, que defende os direitos de outros setores, propondo transformações políticas e sociais contrárias à ordem imposta por um governo ditador. O sentimento de resistência e transformação perseguia os jovens no final da década de 1960 e início de 1970, quando surgem movimentos juvenis de contracultura, como o movimento hippie. Nesse sentido, verifica-se em Abramo (1994):

A juventude agora aparece como um foco de contestação radical da ordem política, cultural e moral, empenhada numa luta contra o *establishment*, reivindicando uma inteira reversão do modo de ser da sociedade. Maio de 68 e Woodstock se configuram como tentativas juvenis diferentes, porém interligadas, de por em curso uma transformação radical da sociedade e produzir o advento de uma “nova era”. (ABRAMO, 1994, p. 39)

Segundo a autora, após os anos de 1970, esses movimentos que envolvem grupos juvenis começam a desaparecer e se fragmentar, havendo apenas alguns movimentos estudantis mais específicos. A autora ainda comenta que “a maior parte dos acontecimentos que põem em evidência a juventude dos anos 80 parece estar ligada à cultura de tribos (bandos, estilos, subculturas, culturas)” (ABRAMO, 1994, p. 43). Já inseridos nos anos 1990, verifica-se, segundo Abramo (1997), uma maior visibilidade da juventude nas ruas, em algumas ações coletivas. A autora também comenta que essas ações normalmente associam-se “aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo)” (ABRAMO, 1997, p. 32).

Chegando no século XXI, encontra-se, segundo Sales, uma sociedade intensificando sua relação com as máquinas em função de um “impulso tecnológico, verificado pelo avanço da informática e de outras tecnologias como a nano e a biotecnologia, a engenharia genética, a robótica, a engenharia biônica [...]” (2014, p. 2.339). Diante disso, percebe-se uma forte aproximação da juventude com os novos artefatos digitais (computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros dispositivos) que vêm influenciando fortemente o comportamento dos jovens, que migraram das tribos urbanas para as redes sociais formadas a partir da internet.

A juventude é um ícone nesse processo, pois ela interage crescentemente com as tecnologias e, assim, se produz, orienta seu comportamento, conduz a própria existência. As tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil, afinal, esse grupo está cada dia mais *ciborguizado*. (SALES, 2014, p. 234)

Outro ponto a se destacar desse período refere-se ao prolongamento do tempo de permanência dos jovens na casa dos pais. Conforme verifica-se em Weller, a “conquista da *autonomia residencial* – que nos países do norte da Europa representa o indicador mais importante na transição para a vida adulta – [...] não constitui um marcador de transição no contexto brasileiro” (2014, p. 137).

Com base no que foi exposto, percebeu-se que o fenômeno da juventude está atrelado fortemente a questões históricas e culturais. Mais adiante será tratado com mais profundidade o tema da juventude e suas relações com a cultura, mais especificamente as culturas juvenis.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CORRENTES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE

No tópico anterior deste capítulo, percebeu-se a noção de juventude sendo construída em cada período da história, contexto em que as sociedades modificam-se em decorrência de uma série de fatores internos e externos. Diante disso, pretende-se com esta pesquisa apontar algumas das correntes teóricas que tratam do tema da juventude, amparando-se na área das ciências sociais.

Em um primeiro momento, cabe contextualizar sobre como a juventude vem sendo tratada dentro de diferentes pontos de vista. Para o sociólogo Pierre Bourdieu, “somos sempre o jovem ou o velho de alguém, desse modo juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos” (1983, p. 113). Numa perspectiva diferente, pode-se verificar em Silva e Silva (2012, p. 8) que, em muitas culturas de sociedades mais antigas, a juventude era concebida como um “rito de passagem”. Segundo os autores, outro significado atribuído à juventude coloca o jovem em uma perspectiva de “não-sujeito do momento presente, mas alguém que só poderá ‘vir a ser’ a partir de uma preparação conduzida, principalmente, por adultos ou instituições, com normas e regras pré-estabelecidas, baseadas numa visão homogênea de juventude” (SILVA; SILVA, 2012, p. 8).

Na perspectiva da juventude como uma construção social, encontram-se também Esteves e Abramovay (2007), que afirmam:

A realidade social demonstra que não existe apenas um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se

conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21)

Diante do que foi exposto pelos autores, percebe-se que atualmente discutir sobre a juventude não é tarefa simples, pois o momento histórico atual é cercado por uma sucessão de acontecimentos e mudanças em uma sociedade de identidades transitórias e fluídas. Cabe no momento refletir como as correntes teóricas do campo da sociologia conceberam o tema da juventude ao longo dos anos.

Ao tratar sobre uma possível sociologia da juventude, Weisheimer pontua que ela “se instaura a partir do reconhecimento de que a juventude não é simplesmente um dado natural, mas sim uma construção social” (2013, p. 15). Por sua vez, Groppo aponta que o surgimento das primeiras teorias críticas da juventude deu-se em meados do século passado, “quando a variante estrutural-funcionalista era hegemônica na nascente sociologia da juventude” (2015, p. 5). Para o autor, “[o] traço crítico destas teorias que abordam a geração e a moratória reside no fato de que tendem a reconhecer o papel das juventudes na transformação social e atribuem um sentido positivo a este papel” (GROPPO, 2015, p. 5).

Continuando a análise da abordagem sociológica sobre as correntes teóricas da juventude, verifica-se em Pais que “diferentes juventudes e diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias” (1990, p. 151). O autor acrescenta que pode-se agrupar essas teorias em duas principais correntes: “a corrente geracional e a corrente classista” (PAIS, 1990, p. 151). Examinando cada uma delas, o autor observa:

A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de juventude quando referida a uma fase de vida, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente, em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas), que se desenvolvem no quadro de um sistema dominante de valores. A questão essencial a discutir no âmbito desta corrente diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. O quadro teórico

dominante baseia-se nas teorias da socialização desenvolvidas pelo funcionalismo e na teoria das gerações. No quadro das teorias funcionalistas da socialização, os conflitos, ou descontinuidades intergeracionais, são vistos, na maior parte dos casos, como “disfunções” nos processos de socialização que respeitam à juventude, tomada no sentido de fase de vida. (PAIS, 1990, p. 152)

Em relação aos defensores da teoria das gerações, Pais comenta que:

[...] tomam uma posição similar àquela que Einstein tomava quando afirmava: Se existisse o movimento contínuo, não haveria física. Isto é, para os defensores da teoria das gerações, se não existissem descontinuidades intergeracionais, não existiria uma teoria das gerações. (PAIS, 1990, p. 152)

Verifica-se em Groppo (2015, p. 6) que o tema das gerações foi aproximado pelo sociólogo húngaro Karl Mannheim, quando em sua sociologia da juventude “inserem-se no que Pais denominou de “corrente geracional” dos estudos sociológicos sobre os jovens, ao lado do estrutural-funcionalismo” (1990, p. 152). Segundo Mannheim, um bom modo de verificar “quais aspectos da vida social resultam da existência de gerações é realizar a experiência de imaginar o que seria da vida social do homem se uma geração vivesse para sempre e não se seguisse nenhuma outra para substituí-la” (1982 apud SOUSA, 2006, p. 12). Diante das observações citadas referentes às teorias das gerações, Sousa pontua que elas auxiliam “a compreensão da juventude no contexto de uma sociabilidade constituída em seu grupo de referência e na sua relação com aquela sociabilidade já constituída” (2006, p. 12).

Retomando Pais (1990), ainda na perspectiva das correntes geracionais, verifica-se segundo o autor a existência de uma cultura juvenil que opõe-se à cultura de outras gerações. Pais (1990) observa que:

Essa oposição poderá assumir diferentes tipos de descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos

ou crises intergeracionais. Fala-se de socialização contínua quando, sem grandes fricções, os jovens são socializados segundo as normas e os valores predominantes entre as gerações mais velhas. (PAIS, 1990, p. 153)

Ao analisar as correntes teóricas da sociologia propostas por Pais (2003), Stecanela comenta que elas “podem constituir-se em elementos importantes para a análise das culturas juvenis, tomados os cuidados para não dicotomizar a reflexão com posicionamentos rígidos em relação a uma ou outra teoria” (2008, p. 87).

A corrente geracional, ao tratar de questões como o relacionamento entre jovens e adultos, segundo Pais (1990), dá-se por meio de dois tipos:

[...] ou um relacionamento aproblemático – o que revela que na definição de juvenil prima a noção de fase intermédia, não conflituosa, entre a adolescência e o estado adulto; ou um relacionamento de tipo problemático, que coloca de manifesto que jovens e não jovens se vêm mutuamente como outros, isto é, situados sob tectos culturais diferentes. (PAIS, 2003, p. 154)

Ao analisar o processo de segregação geracional, Pais comenta sobre “o ativismo de alguns grupos de jovens dos anos 60” e também sobre “a aparente passividade da geração de 80” (1990, p. 155). Diante disso ele aponta que:

Na geração de 60, os “jovens” teriam tentado transformar a sua segregação em contra-sociedade “utópica”, onde reinariam os valores negados ou ignorados pela “sociedade adulta”, o que, em alguns casos, teria originado a constituição de autarquias existenciais (do tipo beat, yippie, ou hippie) ou, no caso de alguns jovens universitários, teria originado a vontade de transformar a própria universidade em contra-sociedade revolucionária. (PAIS, 1990, p. 155)

Referente às problemáticas da corrente geracional, Pais pontua

sobre a homogeneidade do jovem nessa abordagem, o que, segundo o autor, poderá ter “consequências desastrosas quando, por exemplo, ao estudarem-se metonimicamente os comportamentos desviantes dos jovens, se toma a juventude marginal como toda a juventude” (1990, p. 156-157).

Outro problema dessa abordagem, segundo Pais, refere-se ao fato de o jovem ser “vulgarmente tomado em uma categoria etária [...], fazendo-se uma correspondência nem sempre ajustada entre uma faixa de idades e um universo de interesses culturais pretensamente comuns” (1990, p. 157).

A segunda corrente teórica abordada por Pais (1990) é a corrente classista. De acordo com o autor:

Para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais. Por esta razão, os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos em relação ao conceito mais vulgar de juventude – isto é, quando aparece associada a uma fase de vida – e acabam mesmo por ser críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como categoria, acabaria por ser dominada por relações de classe. (PAIS, 1990, p. 157)

Nessa direção, ao falar das culturas juvenis, Pais aponta que são consideradas “sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe, [...] em outras palavras, as culturas juvenis seriam sempre soluções de classe a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social” (1990, p. 157-158). Ao analisar o que a corrente classista enquadra como cultura juvenil, o autor pontua que:

As culturas juvenis que não se manifestem como culturas de resistência de classe ficam à margem do interesse da corrente *classista*. [...] Mesmo os estilos mais exóticos de alguns comportamentos de jovens [...] são por esta corrente vistos como uma forma de resistência, uma resolução mágica a contradições de classe. O cabelo à *punk*, os lábios pintados de roxo, os medalhões ou os remendos

nas calças seriam, nesta ordem de ideias, signos de cultura juvenil utilizados para desafiar os consensos dominantes, isto é, a ideologia dominante, das classes dominantes. (PAIS, 1990, p. 158)

O autor comenta sobre as limitações que a corrente classista tem dificuldade de explicar, como é caso da “coalescência de jovens de diferentes condições sociais a valores relativamente semelhantes (a importância dada ao dinheiro, à convivialidade, à moda, à música, ao desporto, à sexualidade, etc.)” (PAIS, 1990, p. 159).

Fazendo uma síntese das várias correntes, Groppo (2015) observa que:

As teorias críticas acabariam por valorizar as chamadas subculturas juvenis, especialmente pelos estudos culturais – mais tarde, nas teorias pós-críticas, as subculturas são renomeadas como culturas, estilos, grupos, identidades, “tribos” etc. Valorizam-se cada vez mais as experimentações de pequenos coletivos e indivíduos que ressignificam ou transgridem a cultura e os valores sociais vigentes, muitas vezes dando origem a novos valores, comportamentos e bens culturais integrados ao mercado de consumo, mas podendo denotar um permanente estado de resistência ou criação transgressora. (GROPPO, 2015, p. 27)

Diante disso, nos anos de 1970 presenciaram-se, segundo o autor, “novas configurações daquelas subculturas juvenis e dos movimentos juvenis, [...] a sociologia da juventude passa a desenvolver novas teorias, as teorias pós-críticas” (GROPPO, 2005, p. 27).

Conforme o exposto, percebe-se que dentro do campo da sociologia algumas correntes teóricas procuraram categorizar o fenômeno da juventude, propondo em alguns casos uma abordagem analítica e estática. Na contemporaneidade, ao se tentar conceituar a juventude, faz-se necessário lançar um olhar para além de questões etárias e isoladas, perseguindo dessa forma uma análise mais dinâmica balizada em pressupostos inerentes a sua construção histórica e cultural.

1.3 IDENTIDADE CULTURAL E CULTURAS JUVENIS

No mundo contemporâneo, em meio a uma série de transformações que a sociedade vem passando, principalmente pelo contexto global estabelecido, a ideia de identidade vem sendo questionada e debatida nas mais distintas áreas. Pretende-se, neste momento da pesquisa, refletir sobre a questão da identidade no mundo contemporâneo, balizando-se em autores como Abramo, Bauman, Hall, Maffesoli, Morin, entre outros, para encontrar aporte sobre questões que envolvem as culturas juvenis e suas representações sociais.

Para Hall, “[a]s velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno até então visto como um sujeito unificado” (2006, p. 7). O autor destaca três concepções de identidade desenvolvidas ao longo da história do Ocidente: “o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 10). Verifica-se, segundo o autor, que:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo idêntico. (HALL, 2006, p. 11)

Em relação à noção do sujeito sociológico o autor comenta que:

Refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito, não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2006, p. 11)

Segundo o próprio autor, a “identidade nessa concepção sociológica preenche o espaço entre o interior e o exterior – entre o mundo pessoal e

o mundo público” (HALL, 2006, p. 11).

O último sujeito citado pelo autor é o sujeito pós-moderno, que segundo ele é o resultado de uma fragmentação composta por várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou mal resolvidas” (HALL, 2006, p. 12). Segundo o autor, para o sujeito pós-moderno:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall,1987). (HALL, 2006, p. 13)

Para Bauman, “o pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (2005, p. 17). Diante disso, o autor comenta que, segundo algumas ações tomadas pelo indivíduo, tais como: “as decisões que toma, os caminhos que percorre, maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Segundo Esteves e Abramovay, “a sociedade, até hoje, tem uma enorme dificuldade em conceber o jovem como sujeito de identidade própria, oscilando entre considerá-lo adulto para algumas exigências e infantilizá-lo em outras tantas circunstâncias” (2007, p. 26).

Conforme comenta Melucci, “na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural” (2007, p. 36). Segundo o autor:

A adolescência parece estender-se acima das definições em termos de idade e começa a coincidir com a suspensão de um compromisso estável, com um tipo de aproximação nômade em relação ao tempo, espaço e cultura. Estilos de roupas, gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para outros. (MELUCCI, 2007, p. 36)

Ao verificarem a construção das identidades e a elaboração dos projetos de vida na sociedade contemporânea, Dayrell e Carrano

comentam que ambas “mostram-se como um grande desafio para os jovens, diante disso, a escola, bem como os diversos espaços educativos, assumem papel fundamental” (2014, p. 125).

Em Pais (2008, p.7-8), verifica-se que “as próprias realidades, pelo simples fato de serem nomeadas, são realidades mascaradas os nomes atuam como máscaras das realidades nomeadas. Nessa perspectiva, segundo o autor, quando se fala de juventude pensa-se numa “realidade nominal que, artificialmente, tende a esbater ou anular as distinções que de facto existem entre os jovens” (PAIS, 2008, p. 8). Nessa direção, Pais comenta que, ao falar-se de “juventude”, insere-se em uma “complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas” (2008, p. 8).

O autor comenta que as fases de vida e a própria idade são construções sociais:

Entre os tuaregues – uma tribo nômade da Nigéria – não se contam os anos de vida. Se um antropólogo se dirige a algum nativo da tribo questionando-lhe a idade, este poderá responder: “30 anos”. Se o antropólogo desconfia da veracidade da resposta, sugerindo que o nativo aparenta ter mais idade, este poderá responder-lhe, para o satisfazer: “Hum... talvez tenha uns 100 anos”. O que aqui está em causa não é uma incapacidade de contagem por parte dos tuaregues, mas uma indiferença em relação ao cálculo dos anos de vida. (PAIS, 2008, p. 8-9)

Carrano e Martins, ao comentarem sobre alguns princípios que produzem identidade no mundo contemporâneo, apontam que “um dos princípios diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição” (2011, p. 44). Verifica-se, conforme os autores, que:

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não

mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. (CARRANO, MARTINS, 2011, p. 44)

Nessa perspectiva, Dayrell e Carrano reconhecem que “há uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos [...], as instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum” (2014, p. 128).

Nessa direção, pretende-se investigar a construção e a expressividade da identidade do jovem partindo do conceito de cultura até chegar nas especificidades das culturas juvenis e suas relações sociais dentro dos espaços propostos pela escola.

Segundo Costa et al., “cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis” (2003, p. 36). Para os autores:

A cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural culturas e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta. (COSTA et al., 2003, p. 36-37)

Os diálogos entre cultura e juventude começam a ganhar visibilidade em meados dos anos 1950. Segundo Abramo, após a Segunda Guerra Mundial é o período em que “ocorrem mudanças significativas na configuração e problematização da juventude, centradas na sua ampliação e vinculação dos espaços de lazer, a indústria cultural e aos meios de comunicação” (1994, p. 27-28). A autora comenta que essas mudanças intensificaram-se nos anos 1960, desdobrando-se sobre o tema do conflito geracional, bem como o descontentamento da juventude com o mundo dos adultos.

Conforme Canevacci, as culturas juvenis estão relacionadas à contracultura, observando-se que o “prefixo ‘contra’ atestava a dimensão da oposição que as novas culturas juvenis dirigiam à cultura dominante ou hegemônica” (2005, p. 13).

Abramo também comenta sobre o prolongamento do tempo dos jovens na escola “expandindo para uma camada muito mais ampla a demarcação do interregno de preparatório para a vida adulta. Por outro lado, há também um aumento de oferta de empregos para os jovens recém-egressos da escola” (1994, p. 29). Nessa direção, Canevacci observa que “[e]scola, mídia e metrópole constituem os três eixos que suportam a constituição moderna do jovem como categoria social” (2005, p. 23). Segundo o autor:

O jovem é um teenager que entra na escola e pode chegar à universidade, ou então se "matricula" no mundo dos adultos, entrando no mundo do trabalho. O trabalho é uma espécie de rito de passagem que separa dolorosamente o jovem do adulto. Um rito sem mito. Não há mais uma história narrada para sublinhar de forma evocativa a mudança definitiva. O trabalho como trabalho assalariado se apresenta desde logo como um corte nítido do qual não se pode voltar. É uma passagem uni direcional e irreversível. Ele assume a forma besuntada e deprimente do emprego fixo (no Estado, nas prefeituras, no público etc., uma espécie de prisão perpétua com a permissão de fugir uma vez ao dia), ou do trabalho explorado na fábrica, alienado, mas vivo, do qual é preciso tentar livrar-se de todas as maneiras. (CANEVACCI, 2005, p. 23)

Outro ponto que cabe ressaltar refere-se às alterações da jornada de trabalho dos jovens. Conforme observa Abramo (1994), a redução da jornada de trabalho deu-se em função de uma maior valorização do tempo livre, o que potencializou a utilização de múltiplos bens de consumo providos pela indústria cultural. Nessa direção, Canevacci (2005) pontua que, pela “primeira vez, o consumo juvenil adquire um papel central que se amplia concentricamente para toda a sociedade. O jovem consome – o adulto produz”. Para Bauman, “os jovens não são plena e inequivocamente dispensáveis. O que os salva da

dispensabilidade total e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado” (BAUMAN, 2012, p. 31). Para Morin, “a cultura de massa ‘acultura’ as novas gerações à sociedade moderna. Reciprocamente, a juventude experimenta de modo mais intenso o apelo da modernidade e orienta a cultura de massa nesse sentido” (1997, p. 157). Por sua vez, em Canclini (1998):

O culto, o popular e o massivo não estão onde estamos habituados a encontrá-los. É necessário demolir essa divisão de três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura e averiguar se sua hibridação pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura se ocupam do culto; o folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva. Precisamos de ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos. (CANCLINI, 1998, p. 19)

Nessa direção, verifica-se segundo Abramo (1994) que nos anos 1950, vinculados ao tempo livre e ao lazer, surgiram outros grupos juvenis não necessariamente atrelados à criminalidade. Segundo a autora, esses jovens costumavam frequentar bares onde ouviam o *rock'n roll* americano nas máquinas *juke box*. A autora ainda destaca o grupo Teddy Boys, que surgiu em Londres em meados dos anos de 1953 e que causa certo espanto devido às suas vestimentas que se baseavam em uma mistura das vestimentas dos jovens aristocratas com gravatas dos *cowboys* dos filmes americanos e camisas de cores destacadas. Em seguida, formaram-se outros grupos semelhantes, conforme aponta Abramo (1994):

Depois dos *teddys*, outros grupos semelhantes se formaram (como os *skinheads*, os *mods*, os *rockers* e outros, na Inglaterra; as *blusoes negros* na França e muitos outros), articulados em torno de outros símbolos de identidade, mas sempre em função do tempo de lazer e de atividades de

diversão, invariavelmente com muito rock'n roll. Esse fenômeno ultrapassou Londres e a Inglaterra: em quase todos os países do mundo ocidental surge grupos similares. (ABRAMO, 1994, p. 32)

Diante do exposto pela autora, percebe-se que as culturas juvenis da época não estavam vinculadas apenas a questões de violência e criminalidade, mas também a outros tipos de culturas, como as subculturas criadas a partir dos espaços de lazer. Nessa direção, Canevacci observa que “em relação às culturas juvenis, uma subcultura não é, por sua natureza, uma contracultura, porque pode ser também uma cultura pacificada, organizada, mística etc” (2005, p. 19).

A ideia das subculturas juvenis, segundo Catani e Gilioli, “ganhou força com a escola de Birmingham, que contribuiu muito para consolidar a percepção de que a juventude é composta de [...] pequenos grupos sociais cada qual com uma cultura específica” (2008, p. 93). O Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), vinculado à Universidade de Birmingham, desenvolveu uma série de estudos sobre as culturas juvenis. Segundo Escosteguy, o CCCS tinha como eixo principal de pesquisa “as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (2001, p. 27).

Abramo, ao analisar as subculturas juvenis, observa que têm por função “expressar e resolver, embora magicamente, as contradições que permaneciam escondidas ou não resolvidas nas culturas dos pais” (1994, p. 37). Nessa direção, a autora coloca que, para os autores do CCCS:

Essas subculturas não são simplesmente “construtos ideológicos”: elas também se tornam meios expressivos para negociar espaços e sentidos no campo da luta cultural, entendida como uma luta pela manutenção/conquista da hegemonia, entre classes dominantes e subordinadas. As subculturas, assim, podem articular e expressar novos sentidos e valores culturais formulados por esses jovens e conquistar espaços efetivos para eles, como tempo e lugares de diversão, de circulação e manifestação. São vistas, assim. Como formas de negociação e

resistência frente a cultura dominante.
(ABRAMO, 1994, p. 37)

Cabe ressaltar o movimento da Tropicália, que surgiu no Brasil no final dos anos 1960. Esse movimento, segundo Groppo (1996), que surgiu dentro da MPB, trouxe para a música popular brasileira elementos modernos como as guitarras elétricas, roupas de plástico, entre outros. O autor observa também sobre algumas questões entre o movimento da Tropicália e suas relações com o mercado, quando comenta que “a tropicália percebia a eclosão da cultura de mercado, mas ainda projetava na música popular expectativas sócio-culturais ligados aos movimentos políticos de esquerda e vanguardistas dos anos 60” (GROPPO, 1996, p. 166).

Contrário ao pensamento da sociedade de consumo, surgiu no final dos anos 1970 o movimento dos *hippies*, que segundo Catani e Gilioli “tratavam de criticar e mesmo abandonar os padrões sociais dominantes, a cidade e uma vida ditada pelo ritmo industrial para tentar um retorno a natureza e à vida comunitária” (2008, p. 91).

A contracultura, característica dos movimentos juvenis da década de 1960 e 1970, perde sua força nos anos 1980, período que é caracterizado pelas chamadas tribos urbanas. Diante disso, Maffesoli observa que os novos grupos ao serem comparados com as contraculturas dos anos 1970, caracterizam-se pelo “ir e vir de um grupo para outro” (2000, p. 107). Nesse sentido, o autor comenta sobre o “neotribalismo”, que “é caracterizado pela fluidez e pelos ajustamentos pontuais e pela dispersão” (MAFFESOLI, 2000, p. 107). Para Abramo, essas “tribos (bandos, estilos, subculturas, culturas)” normalmente relacionam-se a “estilos musicais e modos espetaculares de aparecimento” (1994, p. 43). Diante disso, a autora coloca que o surgimento do movimento punk na Inglaterra entre os anos de 1976 e 1977 denota essas novas tribos que têm por características a “dissonância e estranheza para causar choque, o rompimento com os parâmetros de beleza e virtuosismo, a valorização do caos, a cacofonia de referências e signos para produzir confusão; a intensão de provocar, de produzir interferências perturbadoras da ordem” (ABRAMO, 1994, p. 43). A partir do *punk* e do *rock* surgem novas vertentes musicais que dão especificidades para o grupos juvenis a eles atrelados, como é o caso do anarco-punk, os góticos, o *trash*, o *hardcore*, o *hard rock*, o *heavy metal*, o *death metal*, o *grunge*, o *emo*, entre muitos outros.

Também estilos como o *hip-hop*, o *reggae* e o *funk* originam-se da música negra da Jamaica e dos Estados Unidos.

A música *soul* também influenciou outros estilos e movimentos juvenis, como é o caso do *hip hop*, *reggae*, *funk*, entre outros. Conforme comenta Dayrell, esses estilos “são herdeiros diretos do soul que, depois de ser a trilha sonora dos movimentos civis americanos da década de 1960 e um símbolo da consciência negra, perdeu essas características revolucionárias com a sua massificação” (2002, p. 125). A partir do *hip hop* desdobram-se outras culturas como o *rap*, o *break* e o grafite.

Outro movimento juvenil que também cabe destacar são os movimentos religiosos que tornam-se populares no Brasil principalmente a partir dos anos de 2000. Com esses movimentos, a música *gospel* ganha visibilidade, passando a circular com mais intensidade no mercado de consumo.

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, percebe-se que as juventudes, ao longo dos tempos, vêm expressando suas especificidades por meio de múltiplos grupos juvenis, formados a partir de práticas e relações oriundas de determinados contextos sociais, políticos e culturais. Nesse sentido, Dayrell argumenta que “o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (2007, p. 1.110). Diante disso, Garbin e Severo (2013) salientam que:

A juventude contemporânea tem-se caracterizado por suas diferentes culturas, que afloram em muitos lugares, ao mesmo tempo, como a da chamada Geração Zapping, Geração Digital, Geração Rede, Geração @, das características de nomadismos, da linguagem do “tipo assim”, da “parada animal”, dentre outras tantas nomeações. Diante destas premissas, urge que nos percebamos e também a nossos alunos e alunas como sujeitos de uma condição cultural que através de inúmeros investimentos nos modifica, transforma e constitui diferentes maneiras de ser e estar no mundo. (GARBIN; SEVERO, 2013, p. 69)

Nesse sentido, aponta Viana que na contemporaneidade os jovens “criam e produzem suas representações a partir de códigos e

signos oriundos do seu meio social e cultural, do universo imagético, sonoro e visual, presentes em seu cotidiano, que provêm da televisão, do cinema, das bancas de revistas, dos livros, dos videogames e da internet” (2014, p. 257). Para o autor, “as experiências culturais juvenis estão, muitas vezes, presentes, mas nem sempre são valorizadas e potencializadas nas escolas” (2014, p. 259). Diante disso, a autora comenta que as experiências “carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidas em seus sentidos próprios” (VIANA, 2014, p. 259).

Com relação às expressões ligadas à corporeidade, a autora comenta que elas “estiveram ausentes nas escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, restringindo-se a apresentações em festas, manifestações folclóricas, ou a ginástica rítmica que funcionava mais como atividade disciplinar” (VIANA, 2014, p. 255).

Segundo a autora, as músicas, seus gêneros e estilos significam na escola uma oportunidade de provocar misturas intergeracionais. Para a autora:

A música talvez seja o elemento mais aglutinador das sociabilidades juvenis por seu poder de agregar identidades, envolver o sensível e, ao mesmo tempo, de trazer à tona questões sociais. No contexto musical há uma infinidade de gêneros que vão do rock ao sertanejo, passando pelo forró, funk, rap, reggae, samba, MPB e gospel e inúmeras outras categorias e subcategoria que surgem a todo o momento, oriundas do entrecruzamento de várias tendências, de matrizes diferentes. (VIANA, 2014, p. 261)

Para Carrano e Martins, “nos territórios culturais juvenis delineiam-se espaços de autonomia conquistados pelos jovens e que permitem a eles e elas transformar esses mesmos ambientes ressignificando-os a partir de suas práticas específicas” (2011, p. 45). Os autores destacam também a existência desses processos em instituições escolares de ensino médio, as quais constituem-se como espaços juvenis, porém apontam que:

A escola conta com mecanismos de silenciamento

que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja. (CARRANO; MARTINS, 2011, p. 45)

Em consonância com o que observaram Carrano e Martins, para Dayrell “a escola apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogênea [...] a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões [...] ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (2007, p. 1.118). O autor comenta que “o cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela” (DAYRELL, 2007, p. 1.120).

Verifica-se, conforme colocado, que as múltiplas culturas juvenis e suas especificidades demarcam e ampliam a relação do jovem com a sociedade. Diante disso, percebe-se a necessidade de lançar novos olhares para essas expressões culturais que chegam e habitam as escolas, principalmente no ensino médio. Portanto, fica claro que novos desafios colocam-se diante das instituições de ensino e que buscar uma maior compreensão dessas pluralidades culturais se faz necessário.

1.4 JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO

Conforme comenta Dayrell, a relação da escola com a educação da juventude “tem sido alvo de debates que tendem a cair em uma visão apocalíptica sobre o insucesso das instituições, bem como o fracasso dos professores, materiais didáticos, alunos e suas famílias culpando-se mutuamente” (2007, p. 1106). Diante das problematizações suscitadas pelo autor, pretende-se investigar juventude e ensino médio, partindo de alguns pontos como: evasão escolar, currículo, novas tecnologias, entre outros.

Ao referir-se ao ensino médio como direito garantido, Moll e Garcia (2014) apontam que:

O Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, considerada dos 4 aos 17 anos, só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009 e incluído no texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em abril de 2013. Portanto, é absolutamente recente seu reconhecimento como direito a ser garantido aos jovens brasileiros. (MOLL; GARCIA, 2014, p. 7)

Conforme Krawczyk, o ensino médio “representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controvertidos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização” (2011, p. 755). A autora questiona sobre a identidade do ensino médio, apontando que “o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Para Frigotto, sob o ponto de vista dos sujeitos e das escolas que frequentam, temos, como consequência, vários ensinos médios: “Os jovens do andar de cima da sociedade e parte da classe média frequentam escolas particulares, cujo custo é de quatro e, em alguns casos, oito vezes maior que o custo do Ensino Médio público estadual” (2009, p. 26).

Refletindo sobre o mesmo contraste, Krawczyk comenta que, “para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo quase natural, tanto quanto se alimentar” (2011, p. 756). Contudo, isso é diferente para outros grupos sociais onde o ensino médio não pertence ao “seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Em relação às classes sociais que frequentam as escolas, verifica-se em Dayrell que “as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os ‘herdeiros’, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro” (2007, p. 1116). Com a expansão do ensino médio a partir da década de 1990, chega às escolas “um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola” (idem). Diante disso, o

autor aponta que:

Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade. (DAYRELL, 2007, p. 1117)

Segundo Krawczyk (2014), apesar de em 2004 o Brasil ter registrado o maior número de matrículas com um total de 9.169 milhões, os indicadores dos anos subsequentes não registraram grandes avanços:

Observa-se uma tendência ao declínio da expansão do Ensino Médio que não logrou se recuperar, ainda que a partir de 2008 tenha uma pequena retomada do crescimento, chegando a 2011 com 8.4 milhões de alunos matriculados e voltando a cair em 2012. Esse fenômeno ainda não foi suficientemente estudado para se saber os motivos. Além disso, ainda temos altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio. Em 2012, tivemos um índice de 78,7% de aprovação, 12,2% de reprovação e 9,1% de abandono. (KRAWCZYK, 2014, p. 82)

Outro fator a ser destacado refere-se ao tema da violência escolar, conforme se pode verificar em Corti (2009):

O tema da violência escolar, por exemplo, emerge com força no final da década de 1990 e nos anos 2000, paralelamente ao processo de expansão das matrículas no nível médio, e do avanço na universalização no ensino fundamental. Os estudos tentam entender porque os adolescentes e os jovens de baixa renda, agora incluídos na escola, passam a expressar tamanha recusa ao seu modelo de socialização e de conhecimento – uma indagação que marca presença em pesquisas de diversos países. (CORTI, 2009, p. 14)

Outro ponto que cabe ressaltar é “a evasão que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula

no Ensino Médio, nos fala, entre outras coisas, de uma crise de legitimidade da escola” (KRAWCZYK, 2014, p. 87). Ao analisar a evasão escolar que mantém-se nos últimos anos, mesmo com uma crescente nas matrículas do ensino médio no Brasil, Krawczyk aponta para “uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando” (2011, p. 756).

Conforme os autores Dayrell e Jesus, para compreender os vários fatores geradores da exclusão escolar, faz-se necessários situar os jovens como sujeitos socioculturais, e “isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios” (2016, p. 409). Para os autores, tal visão do sujeito propõe uma ampliada dimensão de análise, considerando que os jovens, quando nascem, inserem-se em uma sociedade já estabelecida, com existência e historicidade prévia, com estruturas que não dependeram e foram produzidas por esse sujeito.

Nessa direção, Krawczyk aponta que “o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor”, sendo assim, complementa o autor, “o interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los” (2014, p. 756).

Também cabe ressaltar que a dualidade curricular é um dos problemas a serem superados pelas escolas de ensino médio. Percebe-se que, com essa dualidade, propõem-se uma segmentação do ensino, fundamentada em uma estrutura curricular contraditória, que ora encaminha o aluno para uma formação profissional focada no mercado de trabalho, ou prepara o aluno para a próxima etapa educacional que é a educação superior. Diante desse fato, percebe-se que essa dualidade estabelecida não permite que haja uma educação plena de qualidade ou uma formação humana integral.

Diante disso, aponta Krawczyk (2014) que:

Propostas como a do ensino médio integrado, em curso no país, buscam a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional.

Elas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico. Entretanto, esse não é um desafio fácil de responder nas condições do sistema de ensino brasileiro. (KRAWCZYK, 2014, p. 760)

Ao referir-se às novas propostas político-pedagógicas, Dayrell comenta que, com “pressupostos, dimensões e alcances variados, têm em comum o discurso da democratização do ensino público e a elevação da sua qualidade baseados nos princípios da justiça social e equidade, a partir do reconhecimento da diversidade sócio-cultural dos alunos” (2007, p. 1.123). Analisando os alcances que tais propostas podem assumir, o autor destaca que:

Em várias escolas, percebe-se uma tendência a reduzi-las a determinado tempo e espaço, no recreio ou em atividades extra-escolares, fazendo delas um meio de ocupar o tempo dos alunos, constituindo-se em um apêndice, sem nenhum impacto no conjunto do currículo. Ao mesmo tempo, há o risco de uma escolarização das expressões culturais juvenis, numa formalização e numa artificialização de tais práticas que pouco acrescentam à formação do jovem. (DAYRELL, 2007, p. 1.123)

Outra questão problematizadora que está presente nas escolas de ensino médio refere-se às novas tecnologias que são incorporadas tanto no currículo tanto quanto nas práticas pedagógicas. Diante dessa questão Krawczyk (2011) comenta que:

A inovação tecnológica tem sido reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos, do que decorre a necessidade de formar a população. O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia são colocados como as novas e mais importantes dimensões da estruturação do poder, bem como da desigualdade. De fato, a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos

que provocaram mudanças na organização do trabalho e da produção e permitiram a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros. (KRAWCZYK, 2011, p. 757)

Segundo Weller, outro fator de incidência no ensino médio a destacar é de que a “noção de *transição* está profundamente enraizada no modelo de Ensino Médio atual e muitas vezes a juventude também é reduzida à ideia de que se trata de uma fase passageira, provisória entre a infância e a vida adulta” (2014, p. 137). Para o autor:

O termo *transição* está relacionado à saída de um lugar para outro. A saída de uma determinada posição ou condição no presente implica projetar-se para um futuro. Estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens. (WELLER, 2014, p. 137)

Ao referir-se às formas e aos tempos de *transição*, o autor também comenta que “não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros” (WELLER, 2014, p. 137).

Nota-se com o que foi comentado nos parágrafos acima que o ensino médio no Brasil enfrenta uma série de problematizações com base em questões sociais, institucionais e políticas. Moll destaca “a perda de sentido identitário e pedagógico da instuição escolar” (2014, p. 7-8). A autora ainda observa que:

A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. (MOLL, 2014, p. 7-8)

Nessa direção e seguindo o pensamento da autora, percebe-se que não há uma receita pronta ou um caminho simples para resolver o problema da educação, mais especificamente do ensino médio no Brasil. Porém, cabe observar que propor uma escola fundamentada em currículos dissociados dos sujeitos jovens bem como de seus sonhos, é o caminho que propõem uma educação paralisada ou colada em pressupostos homogêneos preocupados em quantificar ou expor estatísticas que fazem sentido a uma política decadente que não dialoga com a realidade do jovem que chega à escola.

2. O LIVRO DIDÁTICO

Pretende-se, com este capítulo, pontuar algumas questões sobre o livro didático que julgou-se necessárias para a realização desta pesquisa, abordando temas como o papel do livro didático nas escolas ao longo dos anos, suas funções pedagógicas, bem como o livro didático distribuído no ensino médio por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O livro didático, ao longo dos anos, mais precisamente desde o século XIX, é o principal instrumento utilizado por professores e alunos, sendo empregado nas mais distintas salas de aulas e condições pedagógicas, e por meio dele pode-se realizar intermediações “entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2004, p. 72-73).

É importante salientar, segundo Lajolo (1996), que mesmo o livro didático não sendo o único instrumento utilizado no processo de ensino aprendizagem, ele apresenta um papel de grande importância, podendo ser decisivo para a qualidade do aprendizado. Conforme verificam Batista, Rojo e Zúñiga (2005):

Num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 47)

Ao analisar os leitores do livro didático, Lajolo comenta que o livro didático não é dirigido “simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno” (1996, p. 5). Para a autora:

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum:

ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (LAJOLO, 1996, p. 5)

A definição do termo “livro didático” torna-se muitas vezes objeto de debates, conforme apontam Oliveira, Guimarães e Bomény, destacando que para alguns estudiosos “todo livro é ou pode ser didático” (1984, p. 11).

Nessa direção, Lajolo, ao analisar um texto de Bandeira, afirma que o livro didático, “além de produzir e alterar significados, pode também patrocinar envolvimento afetivo e experiência estética [...]” (1996, p. 4). Além disso, a autora ainda afirma que “os livros didáticos, também, podem patrocinar todas essas modalidades de leitura que os livros não-didáticos proporcionam”.

Segundo Choppin (2004), os livros escolares assumem diversas funções, entre elas:

1. Função referencial, [...] constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: [...] põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades [...].
3. Função ideológica e cultural: [...] se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. [...]
4. Função documental: [...] livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. [...] (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Ao analisar a pesquisa histórica realizada nos livros didáticos, Choppin (2004) comenta que é possível encontrar uma multiplicidade de

abordagens que, muitas vezes, expressam-se por meio de artigos isolados. O autor destaca duas grandes categorias de pesquisa:

Aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo); aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto. (CHOPPIN, 2004, p. 554)

Para esta pesquisa, foi necessário realizar investigações sobre o livro didático, não o analisando apenas do ponto de vista de um material sistemático e organizador do conteúdo pedagógico, mas sim dentro de uma perspectiva dialógica entre o livro e o contexto social.

Pensando o material didático em uma perspectiva mediadora das questões sociais, verifica-se em Choppin que “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada” (2004, p. 554). Nessa perspectiva, Oliveira, Guimarães e Bomény destacam a importância do livro didático em diferentes aspectos, tanto políticos quanto culturais, “na medida em que representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento” (1984, p. 11). Conforme a pesquisadora Circe Bittencourt:

O livro didático é importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos, ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes,

generalizando temas, como a família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2002, p. 72)

Cabe ressaltar também, conforme comenta Lajolo (1996), que diante de um mundo globalizado, as escolas necessitam atentar às diferentes linguagens, pois é imprescindível desenvolver formas de interação com a sociedade e um melhor entendimento do livro didático como um possível elemento mediador dessas questões.

Partindo do ponto de vista de que não existe separação entre as escolas e seu contexto social, Lajolo aponta que “tanto os padrões de conhecimento quanto os de sua contestação e reformulação, precisam satisfazer as expectativas da clientela escolar (isto é, dos alunos, das famílias de alunos, e da comunidade da qual vêm os alunos) e, simultaneamente, as diretrizes do sistema educacional” (1996, p. 6).

Segundo a autora, outro ponto que cabe ressaltar é que a coletividade em ambiente sala de aula tem liberdade quanto ao uso do livro, e a aprendizagem não é construída apenas com base nas leituras realizadas no livro, mas nas interações coletivas que as atividades do mesmo propõem.

Nessa direção, verifica-se em Choppin (2004) que o livro não é o único instrumento disponível para a construção do conhecimento da juventude. Segundo o autor:

[...] a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Percebe-se, segundo o que foi citado pelo autor, que o livro, em determinados contextos de aprendizagem, não funciona de forma isolada, sendo complementado nas relações que se estabelece com outros instrumentos de aprendizagem.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Para os autores Freitag, Costa e Motta (1997), o histórico do livro didático no Brasil está fortemente relacionado às políticas públicas educacionais regulamentadas pelo governo. Segundo os autores, para realizar-se uma análise mais aprofundada da história do livro didático no Brasil, deve-se levar em consideração tanto o aspecto histórico quanto o político. Nessa direção, Freitag, Motta e Costa comentam que “o livro deixou de ser há muito tempo uma questão pedagógica, como muitos querem fazer crer, transformando-se em questão social e política” (1997, p. 134).

Diante das observações apontadas pelos autores, julga-se necessário, no momento, realizar uma retrospectiva com caráter introdutório da história do livro didático, dando ênfase aos principais momentos históricos que influenciaram o desenvolvimento do livro didático no Brasil.

No ano de 1937, por meio do Decreto-Lei n. 93, o governo brasileiro transformou o Instituto Cairu no Instituto Nacional do Livro Didático (INL). O INL tinha por objetivos:

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, Decreto-Lei n. 93, 1937)

Conforme citado anteriormente, percebem-se as primeiras preocupações políticas relacionadas a obras produzidas no País, bem como a sua forma de acesso e disponibilização.

No ano seguinte, mais especificamente em dezembro de 1938, foi criado o Decreto-Lei n. 1.006, o qual tinha por objetivo; estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático (BRASIL, Decreto-Lei n. 1.006, 1938). Nesse Decreto, consideram-se livros-didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe, conforme especificado no artigo 2: “§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula” (BRASIL, Decreto-Lei n. 1.006, 1938).

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1997), com o Decreto-Lei n. 1.006, passou-se a ter um maior entendimento do termo livro didático. A autora ainda comenta que, por meio desse Decreto, foi concebida a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual era inicialmente composta por sete membros designados pela Presidência da República.

Quanto aos membros que compunham a CNLD, verifica-se em Oliveira, Guimarães e Bomény (1984) que os escolhidos para ocupar os cargos possuíam “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”. Os autores ainda destacam que as pessoas que ocupavam os cargos na CNLD não podiam possuir vínculos comerciais com editoras localizadas no Brasil ou em outros países.

No ano de 1939, com o Decreto Lei n.1.177, houve um aumento no número de membros da CNLD, de sete membros a comissão passou para dezessete. Ainda nesse mesmo Decreto, ficou estabelecido que, “a partir de 1 de janeiro de 1940, o uso de livro didáticos, nos estabelecimentos de ensino pre-primário, primário, normal, profissional e secundário, estará sujeito à prévia autorização do Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, Decreto-Lei n. 1.177, 1939).

No ano de 1945, conforme apontam Freitag, Motta e Costa (1997), a CNLD sofre críticas que questionam sobre a sua legitimidade. Os autores ainda comentam que, com a criação do Decreto-Lei n. 8.460/45, consolidou-se o que foi legislado no Decreto-Lei n. 1.006/38.

Na década de 1960, é importante salientar que o País estava sob um forte regime militar e, segundo Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), foi nesse período que se estabeleceram acordos entre o governo brasileiro e americano por meio do MEC/USAID, criando-se a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático).

De acordo com a pesquisadora Maria Luiza de Alcântara Krafzik:

O mérito atribuído ao Programa da COLTED consistia na sua meta de levar o livro técnico e didático em uma quantidade expressiva, através da sua Biblioteca, para ser distribuído em todo o território nacional, de modo a atender aos diferentes níveis do ensino, nas escolas e outras instituições. A COLTED, segundo os seus idealizadores, consagra-se como uma política ambiciosa de dimensão abrangente até então não instituída no país. (KRAFZIK,2006, p. 60).

Conforme apontam Freitag, Costa e Motta (1997), a COLTED extinguiu-se em 1971, ano em que foi criado o Programa do Livro Didático (PLID), decisão posteriormente revogada pelo Decreto n. 68.728 de 1971.

A partir dos anos 1970, segundo M. Silva (2012), o MEC começa a produção de livros didáticos buscando parceiros no setor privado para realizar a coedição dos livros. O autor ainda comenta que tal responsabilidade primeiramente foi colocada ao Instituto Nacional do Livro, porém mais adiante ficou sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME).

O FENAME foi criado pela Lei n. 5.327/67, que autoriza ao poder executivo “instituir a Fundação Nacional de Material Escolar, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura”. Segundo Artigo 3º da Lei, o FENAME tinha por finalidade “a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização” (BRASIL, Lei n. 5.327, 1967).

Conforme os autores Freitag, Motta e Costa (1997), o FENAME tinha por competências:

- 1) definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional;
 - 2) formular o programa editorial;
 - 3) executar os programas do livro didático;
 - 4) cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas na execução de objetivos comuns.
- (FREITAG, 1997, p. 15)

Com o Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985, o governo

institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tem por finalidade realizar a distribuição de livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau (BRASIL, Decreto n. 91.542,1985). Conforme comenta Cassiano, “[o] PNLD trazia princípios, até então inéditos, de aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos)” (2007, p. 20).

Segundo Batista, Rojo e Zúñiga, ainda que a criação do Programa Nacional do Livro Didático tenha ocorrido no ano de 1985, “suas características se alteraram a partir de 1996” (2005, p. 49).

Conforme Cassiano (2007), uma segunda fase do PNLD configura-se a partir do ano de 1995. Para o autor:

Nessa fase, o PNLD realmente se legitima, porque, como já se disse, passa a contar com recursos regulares e alterações substanciais são feitas, em especial no que concerne à aquisição e à distribuição dos livros comprados pelo governo, sendo criada uma nova etapa no Programa: a avaliação desses livros. Assim, novamente, o PNLD toma rumos inéditos. A partir desse período, são criadas as condições para a entrada e permanência dos potentes grupos editoriais nesse programa. (CASSIANO, 2007, p. 36)

Segundo Batista, Rojo e Zúñiga, as primeiras avaliações realizadas pelo PNLD no início tinham um caráter conceitual e político, e iniciaram a partir do ano de 1996, para serem entregues em 1997 (2005, p. 49).

Em 1999, para as avaliações do PNLD, foi introduzido um terceiro critério de avaliação, com um caráter de “natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizado adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos” (BATISTA; ROJO; ZUNIGA, 2005, p. 50).

A criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) deu-se com a Resolução n. 38, de 15/10/2003, e da Portaria n. 2.922, de 17 de outubro de 2003. Esse programa tinha por objetivo maior disponibilizar livros didáticos aos alunos de ensino médio das escolas públicas.

Conforme os artigos da resolução, os objetivos do PNLEM são:

Art. 1º - Prover as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM.

Art. 2º - A execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM no seu Projeto-Piloto (2005–2007) obedecerá aos seguintes critérios: I - o atendimento será realizado de forma progressiva aos alunos de 1a., 2a. e 3a. séries, matriculados em escolas públicas das regiões norte e nordeste, prioritariamente. (BRASIL, Resolução n. 38, de 15 de outubro de 2003)

Segundo Cassiano, foram atendidos pelo programa PNLEM, no ano de 2004, “1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática” (2007, p. 90).

Por meio da Resolução n. 1, de 15 de janeiro de 2007, o programa teve alterações no número de disciplinas atendidas. Conforme Artigo 1º da resolução, fica estabelecido como meta do projeto:

Art. 1º Prover as escolas do ensino médio regular das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de forma progressiva, com livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia, de acordo com o Anexo I desta Resolução. (BRASIL, Resolução n. 1, de 15 de janeiro de 2007)

Com Resolução n. 18, de 24 de abril de 2007, surge o PNLA 2008, Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, Resolução n. 18, de 24 de abril de 2007).

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E A INDÚSTRIA CULTURAL

Neste capítulo, persegue-se o tema do livro como objeto de consumo da indústria cultural, verificando suas aproximações com o mercado do consumo, movido por interesses políticos de controle ideológico e homogeneização do conhecimento.

A expressão “indústria cultural”, conforme verifica-se em Adorno (1996), foi citada pela primeira vez em 1947 com a publicação da *Dialética do Iluminismo*, de Adorno e Horkheimer. Em algumas conferências radiofônicas realizadas em 1962, Adorno explica que a expressão “indústria cultural” visa a substituir “cultura de massa”, “pois esta induz ao engodo que satisfaz os interesses dos detentores dos veículos de comunicação de massa” (ADORNO, 1996, p. 7).

Adorno, em contraposição aos que perseguem a ideia de que as culturas de massa são produtos criados pelas próprias massas, afirma que a indústria cultural, além de adequar seus produtos para serem consumidos pelas massas, também estabelece um modo de os produtos serem consumidos em larga escala (ADORNO, 1996).

A indústria cultural, quando comparada ao iluminismo, segundo Adorno, não eleva o poder do ser humano sobre a ciência e sobre a técnica, mas o coloca como vítima do progresso da dominação técnica, que torna-se um grande aliado da indústria cultural, “tolhendo a consciência das massas e instaurando o poder da mecanização sobre o homem” (1996, p. 9). Para Adorno e Horkheimer, “o esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa” (1997, p. 58).

Para os autores, até mesmo os meios mais técnicos, como a televisão, rádio e o cinema estão enquadrados dentro de uma lógica de uniformização, numa espécie de tecnicismo imposto pelos processos de industrialização apoiados em uma lógica de mercado, inerente ao capitalismo.

Conforme aponta Santos, “a indústria cultural transfere as características da dominação da técnica para os bens culturais na modernidade, adaptando os produtos a um consumo de massa aliado aos interesses do capital para construir um grande sistema” (2014, p. 26). A autora ainda aponta que:

Na sociedade administrada, qualquer produto artístico ou cultural é transformado em mercadoria para acolher os domínios comerciais. Sumariando, pode-se apontar os seguintes aspectos que o processo de industrialização da cultura pode ocasionar: a) a cultura transformada em mercadoria perde o seu valor crítico; b) seduz os indivíduos com produtos que não incitam a crítica e mascaram a realidade sujeitando-os aos interesses do capital; c) a partir do aperfeiçoamento da técnica, a produção e reprodução da cultura deixa o seu caráter genuíno para ser produzida como qualquer outra mercadoria. (SANTOS, 2014, p. 27)

Ao buscar-se compreender o significado de mercadoria em um contexto de produção e consumo, verifica-se em Marx que “a riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma **‘imensa coleção de mercadorias’** e a mercadoria individual como sua forma elementar” (1996, p. 165, grifo do autor). Nesse sentido, conforme o autor: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (MARX, 1996, p. 165).

Segundo Marx, o mundo das mercadorias possui um caráter fetichista, que surge do “caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias” (1996, p. 199). Adorno faz uso do termo fetichismo, cunhado por Marx, adaptando-o, de fetichismo da mercadoria, para fetichismo da mercadoria cultural. Pode-se verificar em *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, que:

O valor de uso da arte, seu ser, é considerado como um fetiche, e o fetiche, a avaliação social que é erroneamente entendida como hierarquia das obras de arte – torna-se seu único valor de uso, a única qualidade que elas desfrutam. É assim que o caráter mercantil da arte se desfaz ao se realizar completamente. Ela é um gênero de mercadorias, preparadas, computadas, assimiladas à produção industrial, compráveis e fungíveis, mas a arte como um gênero de mercadorias, que vivia de ser vendida e, no entanto, de ser invendível, torna-se algo hipocritamente invendível, tão logo o negócio

deixa de ser meramente sua intenção e passa a ser seu único princípio. (ADORNO; HORKHEIMER, 1997, p. 75)

A mercadoria, na perspectiva da indústria cultural, caracteriza-se como um objeto em destaque, despertando desejos e vontades no consumidor, passando a imagem de algo “fabricado com exclusividade”. Partindo-se dessa visão, percebe-se o caráter ideológico da indústria cultural, que cria uma falsa relação entre os indivíduos e seus objetos de consumo.

No momento, propõe-se refletir sobre a figura do livro didático constituído como mercadoria, e em seu processo de produção percebem-se aproximações estabelecidas entre processos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos. Diante disso, Brisolla comenta que, “aliado na disseminação de ideologias em razão da legitimidade e fetichização que lhe são atribuídas, o livro didático está subordinado ao mercado e é administrado conforme esses critérios” (2015, p. 87). Para a pesquisadora brasileira Circe Bittencourt, “o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, um produto do mundo da edição, que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica de mercado” (2004, p. 71).

No Brasil, segundo Freitag, Motta e Costa, “o livro didático é uma mercadoria produzida pela indústria cultural, assumindo, assim, todas as características dos produtos dessa indústria” (1997, p. 60). Nessa direção, os autores apontam alguns fatores que aproximam os livros didáticos de características predominantes da indústria cultural, expondo alguns pontos de aproximação: quanto às produções dos livros realizadas em grandes escala; a padronização que propõem a homogeneidade dos livros; e que eles sejam efêmeros, ou seja, rapidamente substituídos por outras versões.

Diante desse caráter de descartabilidade, Fernandes (2004) constata que:

[...] socialmente do ponto de vista do usuário (alunos e professores), depois que deixa de ser utilizado como material na sala de aula, o livro didático, só em casos específicos, foi guardado, revisitado ou reencontrado com o passar do tempo. E, nessas situações, também cabe questionar sua

mudança de valor com o tempo. (FERNANDES, 2004, p. 533)

Para Brisolla, “a propriedade de descarte já está implícita na própria concepção do livro didático para as editoras, visto que seu uso e aceitação têm validade predeterminados” (2015, p. 115).

No momento, cabe ressaltar outra questão do livro didático e suas aproximações com a indústria cultural, a qual refere-se ao “caráter ideológico do produto da indústria cultural, que tem a função de preencher espaços vazios, sugerir lazer e bem estar” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997, p. 63). A indústria cultural, segundo Adorno (1996), utiliza meios para mecanizar o próprio tempo livre do homem, diante disso verifica-se que:

A mecanização conquistou tamanho poder sobre o homem, durante o tempo livre, sobre sua felicidade, determinando tão completamente a fabricação dos produtos para a distração, que o homem não tem acesso senão a cópias e reproduções do próprio trabalho. (ADORNO, 1996, p. 9)

Ao analisar o caráter ideológico dos livros didáticos citado anteriormente por Freitag, Motta e Costa (1997), verifica-se em Brisolla “que seu poder ideológico é mascarado nas entrelinhas dos textos, imagens e enunciados, pois o livro didático carrega em si a potencialidade para a transmissão de ideologias” (2015, p. 93).

Nessa direção, Choppin comenta sobre as reconstruções sociais representadas nos livros com “motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é” (2004, p. 554). Ou seja, o livro didático não é apenas um artefato da indústria cultural em si, mas ele mesmo contém em suas páginas referências a diversos produtos da indústria cultural que atravessam e entrelaçam os conteúdos didáticos e as representações sociais.

Diante de uma indústria homogeneizadora com seus jogos de interesse, verifica-se em Matos que:

O livro didático adquire uma face de produto, mercadoria, dentro de um jogo editorial de consumo; por um lado os autores com suas próprias direções teórico-pedagógicas, por outro as editoras que buscam autores capazes de suprir as expectativas dos professores dentro das tendências pedagógicas em voga, e ainda o governo que almeja selecionar um número expressivo de livros que não firam suas políticas educacionais e, por fim, os próprios professores que possuem ideias construídas sobre o que esperam de um livro didático. (MATOS, 2012, p. 174)

Nessa direção, o autor ainda comenta que “o livro enquanto produto acaba como resultado de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas “leis” do marketing” (MATOS, 2012, p. 174).

Conforme verificou-se nos parágrafos anteriores, os conteúdos selecionados para os livros didáticos podem ser construídos para servir a uma perspectiva política direcionada a interesses ideológicos que distanciam-se de uma pedagogia emancipatória que dialoga efetivamente com o aluno, e também sob o ponto de vista mercadológico onde assume o formato de mercadoria dentro das leis da indústria do consumo.

3 ANÁLISE DA COLEÇÃO LINGUAGENS

Nesta etapa da pesquisa, foi realizada a análise documental da coleção *Português Linguagens*, com o objetivo de identificar elementos que dialogam com a juventude por meio de representações culturais, imagéticas e textuais contidas nos volumes analisados. Para a realização do trabalho, o primeiro passo foi elencar possíveis categorias de análise que permitissem o debate de temas de interesse da juventude.

Conforme visto em capítulos anteriores dessa pesquisa, a juventude e suas culturas juvenis, estão intimamente relacionadas as representações culturais que manifestam-se por meio da música, dança, grafite, quadrinhos, gírias, teatro, cinema, televisão, entre outros. Nessa perspectiva percebeu-se a necessidade de trazer a categoria *Expressões artísticas, midiáticas e literárias* para a análise, buscando identificar como a coleção Linguagens está trabalhando a questão das expressões artísticas dos jovens nos conteúdos propostos por ela.

Sabe-se que nos últimos anos houve uma expansão do ensino médio no Brasil o que coloca às escolas como um importante veículo para o processo de socialização do jovem aluno. Os jovens passam uma parte do seu tempo estabelecendo relações com seus colegas, professores e toda a comunidade escolar. Diante disso percebeu-se a necessidade de trazer a categoria *Relações sociais e afetivas* para buscar um maior entendimento de como os autores da coleção Linguagens tratam essa temática dentro e também fora do ambiente escolar.

Ao observar-se na atualidade o envolvimento da juventude com as tecnologias digitais, percebe-se uma forte relação que o jovem estabelece com os artefatos digitais. Nesse sentido fez-se necessária a categoria *Mundo digital*, que tem por objetivo compreender como os autores trabalham na coleção Linguagens temáticas como internet, jogos digitais, aplicativos, entre outros.

Outro ponto também perseguido pelas análises refere-se ao envolvimento dos jovens em questões políticas e sociais, onde propôs-se para essa pesquisa a categoria *Políticas e questões sociais*. Nessa categoria foram investigados na coleção Linguagens os seguintes assuntos: direitos do jovem, políticas públicas, manifestações, campanhas, mercado de trabalho, violência, mortalidade, drogas, criminalidade, educação no trânsito, gravidez na adolescência e contexto geracional.

A temática da educação e sua relação com a juventude trouxe a

categoria *Educação*. Nessa categoria, buscou-se identificar como a coleção linguagens está tratando assuntos relacionados a escola, espaços escolares, vestibular, ENEM, currículo, evasão escolar, material didático, leitura, pesquisa, intercâmbio, artigos científicos, ciência, trote.

Outro tema perseguido pelas análises, refere-se a problemáticas que ocorrem nas escolas brasileiras como racismo, homofobia, *bullying*, entre outras formas de violência são recorrentes entre os jovens e merecem maior atenção por parte das escolas e políticas públicas voltadas a essas questões. Diante disso procurou-se com a categoria *Questões raciais, gênero e preconceito*, investigar como essas problematizações estão sendo trabalhadas pela coleção.

Uma outra questão que considerou-se relevante para inserir dentro das análises, refere-se aos aspectos de saúde relacionados com a juventude. Para tanto elencou-se a categoria *Saúde*, onde persegue-se na coleção Linguagens como são trabalhadas questões como cuidados com a alimentação, atividade física, cuidado com o corpo, saúde mental, entre outros.

Atividade esportivas e de lazer e suas relações com a juventude nos espaços escolares foi outra temática perseguida pelas análises, onde surgiu a categoria *Esportes e lazer*. O esporte e suas relações com a juventude e a educação estendem-se para além de uma solução para resolver problemas sociais, podendo estender-se nos projetos pedagógicos, como uma atividade que propõem de forma crítica e reflexiva, novas abordagens para a construção do conhecimento. E sob essa luz que os tema dos esportes e lazer e suas relações com a juventude e a escola foram perseguidos na coleção Linguagens.

Em resumo foram definidas oito categorias de análise com suas temáticas respectivas:

1) **Expressões artísticas, midiáticas e literárias:** música, poesia, dança, pintura, grafite, rádio, livros, revistas, quadrinhos, cinema, televisão, teatro, linguagem, gírias, festivais, carnaval, humor;

2) **Relações sociais e afetivas:** amizade, namoro, família;

3) **Mundo digital:** internet, computadores, games, tecnologias, *smartphones*, redes sociais, mídias, aplicativos;

4) **Política e questões sociais:** direitos do jovem, políticas públicas, manifestações, campanhas, mercado de trabalho, violência, mortalidade, drogas, criminalidade, educação no trânsito, gravidez na adolescência, contexto geracional;

5) **Educação:** vestibular, espaços escolares, currículo, evasão

escolar, material didático, leitura, pesquisa, intercâmbio, artigos, ciência, trote;

6) **Questões raciais, gênero e preconceito:** Gênero, raça, classes sociais, cotas.

7) **Saúde:** saúde e alimentação;

8) **Esportes e lazer:** Esportes coletivos e individuais, automóveis, motos, atividades de lazer;

3.1 O CORPUS DA ANÁLISE

O corpus da análise desta pesquisa é a coleção publicada pela editora Saraiva intitulada: *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013). A coleção é composta por três volumes, e cada volume possui o livro do aluno, com 400 páginas, e manual do professor, com 64 páginas. O livro do aluno é organizado em quatro unidades para cada capítulo. Quanto aos critérios de organização das quatro unidades, verifica-se no PNLD que ele é “dado pela literatura, numa ordem cronológica, isto é, baseia-se na periodização das literaturas portuguesa e brasileira, considerando os estilos de época tradicionalmente propostos” (BRASIL, 2015, p. 55). Cabe ressaltar que a presente pesquisa analisou, nos três volumes, os quatro capítulos do livro do aluno, deixando para trabalhos futuros uma análise sobre o livro do professor.

As análises foram realizadas baseando-se nas categorias elencadas anteriormente, aplicando-se de forma sistemática para cada coleção. O resultado obtido foi apresentado por categoria e é composto pela análise dos três volumes em ordem sequencial. Quanto a seleção do conteúdo analisado, a pesquisa não pretendeu fazer uma análise completa da obra, mas sim alguns recortes de elementos significativos que pudessem render conteúdo substancial para análise.

Figura 1



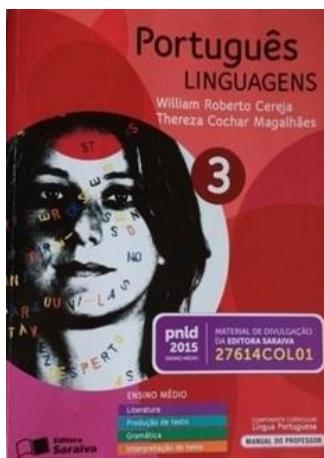
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013.

Figura 2



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013.

Figura 3



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013.

3.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Diante do desafio de analisar representações das culturas juvenis na coleção escolhida, partiu-se em busca de um arcabouço teórico que pudesse balizar as análises dos conteúdos, levando em consideração tanto o texto verbal quanto as representações verbo-visuais que dialogam com as culturas juvenis, utilizando como referência as categorias de análise elencadas anteriormente.

Nessa direção, esta pesquisa ancorou-se na perspectiva do filósofo russo Michail Bakhtin quanto à linguagem, não como uma estrutura pronta e imutável, mas como uma experiência viva, social, histórica e orgânica, que se altera a partir de relações dialéticas, propondo diferentes perspectivas, símbolos e emoções. Outra referência utilizada nesta pesquisa foi o artigo: “A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa”, da pesquisadora Maria Inês Batista Campos. Em seu trabalho de pesquisa, a autora afirma ter por objetivo:

[...] analisar propostas de um livro didático de Português para o ensino médio, tendo a leitura de textos verbo-visuais como eixo central. Apoiado nos conceitos de “texto” e “arquitetônica”, advindos da teoria de Bakhtin e o Círculo, e considerando que os estudos da linguagem

buscam compreender a produção de sentidos na dimensão histórica, social e cultural, discute-se o encaminhamento dado para a produção escrita do texto publicitário. (CAMPOS, 2012. p. 247)

Essa pesquisa também utilizou como referência a obra *Leitura de imagens*, da pesquisadora Lucia Santaella, na qual a autora faz análise de imagens em livros ilustrados.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS

A cultura humana, ao longo de história, tem se expressado por meio da linguagem desde as pinturas pré-históricas encontradas em cavernas. Muito antes da palavra escrita que se consolidou no século XV com a imprensa de Gutemberg, o ser humano já fazia uso da linguagem imagética para poder expressar suas ideias. Entretanto, como frisa a estudiosa Lucia Santaella (2012), com o surgimento da fotografia no século XIX, houve maior aproximação entre a linguagem verbal e a imagem. Esse feito trouxe presença mais abundante de imagens no cotidiano das pessoas, modificando a mídia impressa, como os jornais e as revistas, entre outras.

Avançando o tempo e chegando até o mundo moderno com as novas tecnologias e a popularização da internet, percebe-se um bombardeio de informações que as pessoas experimentam diariamente. Múltiplos estímulos audiovisuais são ofertados atualmente pelas mídias sociais e pelos meios de comunicação. Todas essas mudanças providas pelas novas tecnologias propõem novos olhares sobre o entrelaçamento de imagens e textos nos materiais impressos e nas mídias digitais.

Conforme apresenta Santaella (2012), novas experiências de expressão do conhecimento foram propostas pelas enciclopédias e pelos livros didáticos. Segundo a autora, o campo das ciências foi o primeiro a ganhar com os recursos que a imagem propicia nos livros didáticos.

Ao verificar o papel que a imagem desempenha, comparada ao texto puramente verbal, Santaella argumenta que existem duas vertentes: uma com “função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim racional” e uma outra com “função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim imaginária” (2012, parágrafo 3). Para a autora, existe distinção entre a imagem e o texto escrito. Dessa forma, Santaella define a imagem fixa como “um signo visual complexo, que necessita de um

meio bidimensional – a saber, a superfície do papel ou qualquer outra superfície – para a inscrição da imagem ou da escrita” (2012, parágrafo 4). Para a autora, não há dependência da materialidade das imagens e dos textos escritos em relação à bidimensionalidade das superfícies nas quais estão inseridas, pois a tridimensionalidade de alguns objetos como os livros, revistas e jornais contém páginas bidimensionais.

A autora, ao diferenciar a imagem do texto escrito, aponta que:

Percebemos os elementos de uma imagem de forma simultânea, tudo ao mesmo tempo, mesmo que nossa atenção não se dirija imediatamente a todos os detalhes com igual intensidade. O texto escrito, por outro lado, é produzido de maneira linear, uma palavra depois de outra, e recebido de forma sucessiva, como a língua falada. (SANTAELLA, 2012, parágrafo 5).

Conforme sugere a autora, percebe-se que as formas de leitura de imagens e de textos são realizadas de maneiras distintas, o que nos alerta para as especificidades de cada linguagem, e prepara para uma leitura mais próxima das peculiaridades desses códigos escritos.

Para Bakhtin, “[o] texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...], onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (2011, p. 307). Segundo o autor:

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. (BAKHTIN, 2011, p. 307)

Percebe-se o reconhecimento dado por Bakhtin a outros objetos que compõem o texto, propondo a intertextualidade como fundamento para a construção de sentidos. Ampliando a discussão, Campos comenta que “essa postura teórica de Bakhtin possibilita a compreensão da noção de arquitetônica que assume um papel significativo para os estudos da leitura de textos verbo-visuais” (2012, p. 251). A autora comenta sobre a arquitetônica e pontua que Bakhtin, ao propor esse conceito:

[...] explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetura valorativa do viver o mundo, não com uma fundamentação analítica à frente, mas com um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. (CAMPOS, 2012, p. 253)

A autora também comenta que, por meio da arquitetura, é possível pensar o mundo em suas pluralidades (sentidos, diversidade, cultura), sem perder o caráter formal de análise, buscando entendimento sobre as relações que se estabelecem entre essas polaridades.

Nessa direção, conforme Campos, percebe-se a figura do texto “não como um objeto em si a ser dissecado, mas como um acontecimento, um centro de valores que cria tensões entre, no mínimo, dois pontos de vista” (2012, p. 254). Trazendo esse conceito para a análise de textos verbos-visuais, verifica-se também que “a imagem se constrói nas relações dialógicas, tecendo valores e estabelecendo tensão entre o leitor, o conteúdo e a forma” (CAMPOS, 2012, p. 254).

Ao que se vê, para Bakhtin não é possível compreender o texto de forma isolada, fragmentada, mas como um conjunto de elementos de ordem humana que nele atuam. Nessa direção, são apresentados a seguir os resultados obtidos das análises realizadas na coleção *Linguagens*. A ordem de apresentação das análises foi organizada por categoria e por volume.

3.4 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA EXPRESSÕES ARTÍSTICAS, MIDIÁTICAS E LITERÁRIAS

3.4.1 Expressões artísticas: Música

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se identificar imagens e textos encontrados na coleção que possuíssem relação com o universo musical, mais precisamente elementos musicais e seus diálogos com as culturas juvenis. Nesse sentido, foram analisados artistas, compositores, bandas, letras de músicas, instrumentos musicais, entre outros aspectos. Essas obras musicais são todas oriundas do mercado e caracterizadas como

produtos da indústria cultural, fenômeno sobre o qual Adorno e Horkheimer refletiram tão profundamente.

Como a temática da música estende-se a um domínio mais amplo, procurou-se nesta pesquisa delimitar questões mais pontuais em relação às aproximações entre a música e a juventude, tomando como recorte a música popular, tanto a produzida no Brasil como a de outros países. Nessa direção, verifica-se em Arroyo que:

A maior parte dos estudos que tratam da interação de jovens com as músicas, produzidas desde os anos 1970, aborda especificamente a chamada música popular consumida e produzida por jovens urbanos que vivem nas grandes cidades ocidentais ou fortemente influenciadas pela cultura norte-americana e europeia. (ARROYO, 2013, p. 23)

Segundo a autora, as tecnologias digitais e a rede de comunicação virtual influenciaram na trajetória da música popular e também de outras culturas musicais, quando em fins do século XX e início do século XXI passaram por um intenso processo de mudança.

Outro ponto destacado pela autora é que, nesses primeiros anos de século XXI, além de a juventude estabelecer vínculos com culturas musicais juvenis como o *rock*, o *punk* o *rap*, que se traduzem por suas práticas de desvio e resistências, os jovens vincularam-se também a outras práticas, como a participação em movimentos religiosos nos quais a música tem papel significativo.

A música popular ao longo dos anos, em seus mais diversos gêneros, vem passando por uma série de processos de hibridismo, como é o caso do *fusion*, criado nos anos 1970, que misturava *jazz* e *rock*, ou o *New Wave* dos anos 1980, que misturava *rock* com batidas eletrônicas e sintetizadores.

Na atualidade, percebe-se ainda uma forte tendência ao hibridismo entre os mais diversos gêneros musicais, e até mesmo dentro da cultura popular brasileira, por exemplo, pode-se destacar o sertanejo, que vem suscitando grande aceitação do público jovem. O sertanejo modernizou-se e deixou de ser escutado apenas pelos trabalhadores rurais do interior, estendendo-se até os grandes centros urbanos e ser incorporado pela indústria da cultura de massa. Esse sertanejo moderno apreciado por uma parcela dos jovens da atualidade é conhecido como *sertanejo universitário* e mistura outros elementos, como a música

eletrônica, o *funk*, entre outros. Segundo França e Vieira:

Nos últimos anos, tem surgido uma nova variação desse gênero, o sertanejo universitário, voltado mais especificamente para um público jovem e caracterizado pela mistura melódica e pelo afastamento do cenário e dos valores da tradição rural. As temáticas exploram a importância do dinheiro para garantir conquistas sexuais, o universo das “baladas” (festas noturnas frequentadas pelos jovens), a sensualidade. (FRANÇA; VIEIRA, 2015, p. 106)

Nessa direção, pode-se também destacar o *funk* carioca e seus desdobramentos, que atualmente é um dos gêneros musicais brasileiros mais populares entre os jovens. Em sua versão intitulada *funk* ostentação, tornou-se assim como o sertanejo universitário um gênero musical apelativo a estereótipos de sucesso e ostentação material, como uso do dinheiro como espetáculo, objetos luxuosos, entre outros. Segundo Libardi:

O gênero-movimento, que nascera na Baixada Santista, é marcado por um discurso de “preços altos”, sendo definido por MC Guimê 3 em entrevista concedida no programa de televisão Agora é Tarde, como “a realidade de alguns e a vontade de outros”. Objetos de consumo luxuosos são temáticas recorrentes nas letras e videoclipes, como carros e motos importadas, bebidas caras, jóias e roupas de grife. (LIBARDI, 2015)

Diante das questões apresentadas sobre a presença da música nas culturas juvenis, pretende-se a seguir apresentar o resultado obtido das análises que foi organizado por volume da coleção.

Na p. 18 do volume 1, é exibida a imagem do compositor e escritor Arnaldo Antunes. O compositor foi integrante da banda de *rock* Titãs, desde o início dos anos 1980 até 1992, e em seguida partiu para a carreira solo. Cabe ressaltar que os grupos de *rock* dos anos 1980 no Brasil geralmente abordavam temáticas que representavam as vozes de protesto da juventude da época. Por meio de refrãos ácidos e raivosos, os jovens da época gritavam contra um sistema desigual que favorecia

uma classe privilegiada. Nessa perspectiva a imagem de Arnaldo Antunes pode referenciar-se a esse contexto, representando elementos inerentes da juventude daquela época, mas não parece coerente encurtar o olhar da análise a apenas uma direção, visto que sua obra se estende para além desse universo sonoro, chegando até a literatura e a dança. Dessa forma, percebe-se também a imagem de um artista que busca expressar *o novo* por meio de suas composições, poemas e expressões corporais. Em sua obra, Antunes encontra lugar para as mais diversas temáticas, tratando de questões políticas, sociais, culturais, entre muitas outras.

Figura 4

A literatura e outras mídias

O poeta e compositor Arnaldo Antunes comenta assim as mudanças na poesia decorrentes do contato com a tecnologia digital:

O público dos livros de poesia pode ser mínimo, mas ele vem sendo ampliado por meio do contágio com outras mídias. [...] Hoje, o que se fazia nas revistas migrou, em grande parte, para a Internet. Você vê sites de poesia e blogs com debates interessantes, tudo associado a outras linguagens, poemas com áudio, inserção de imagens e movimento na palavra escrita. Esse tipo de composição virou coisa natural hoje em dia. A poesia só tem a ganhar quando se contamina com outros códigos, pois alcança outros públicos e descobre possibilidades de linguagem.

(Revista Língua Portuguesa, nº 13.)

Visite o site de Arnaldo Antunes (<http://www.arnaldoantunes.com.br>) e veja como ele põe em prática essas ideias.



Arnaldo Antunes

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 18.

O texto da Figura 4 associado à imagem de Arnaldo Antunes intitula-se: “A literatura e outras mídias”, e nele o compositor comenta sobre as mudanças na poesia decorrentes das novas tecnologias utilizadas nos dias atuais. Quando no texto Arnaldo comenta que: “A poesia só tem a ganhar quando se contamina com outros códigos, pois

alcança outros públicos e descobre possibilidades de linguagem”, percebe-se a aproximação com os pensamentos de Bakhtin, que trata o texto como forma de linguagem dialógica, estendendo-se a outras formas de linguagem como, por exemplo, a ciência das artes (pintura, música, entre outros). Ainda na p. 18, no tópico “Literatura: comunicação, interlocução, recriação”, os autores reverberam o pensamento de Bakhtin quando afirmam que “o leitor de um texto literário ou o contemplador da obra de arte não é um ser passivo, que apenas recebe a comunicação”.

Em Literatura Comparada, na p. 92, é proposta pelos autores a comparação de dois textos, sendo o primeiro uma cantiga de Nuno Fernandes Torneol, trovador do século XIII, e o segundo, uma letra do compositor Elomar. No primeiro texto os autores citam o nome da banda Legião Urbana, afirmando que ela utilizou essa cantiga como letra da canção “Love Song”, que foi gravada pelo grupo no disco Legião Urbana V. Nesse momento, percebe-se a aproximação que os autores estabelecem com uma das bandas de *rock* brasileiras mais ouvidas pelos jovens entre os anos de 1980 e 1990. Cabe ressaltar que com a morte de Renato Russo, vocalista, letrista e líder da banda, o grupo se desfez. Atualmente, a banda ainda é ouvida por milhares de fãs e simboliza fortemente as relações entre música e juventude.

Figura 5

TEXTO I

Pois nasci nunca vi amor
 E ouço del sempre falar.
 Pero sei que me quer matar
 Mais rogarei a mia senhor
 Que me mostr'aquele matador
 Ou que m'ampare del melhor.

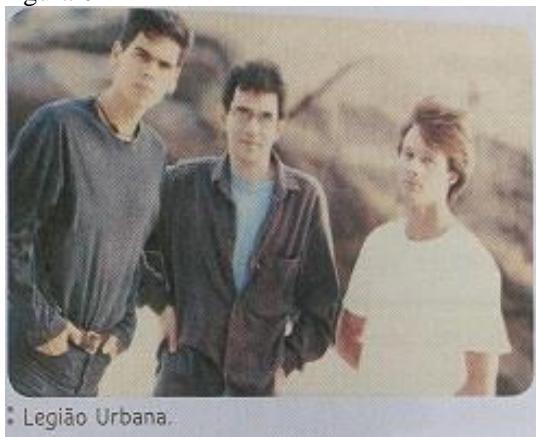
(Nuno Fernandes Torneol)

del: dele.	pois: desde que.
mia: minha.	senhor: senhora.
pero: porém.	

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 92.

Na página seguinte, os autores utilizam os textos para identificar alguns aspectos como o eu lírico, o ambiente, a presença ou não de paralelismo, entre outros. A imagem da banda Legião Urbana é exibida no item 3 dessa página.

Figura 6



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 92.

Os autores fazem outra referência à banda Legião Urbana na p. 170, com a letra da canção “Monte Castelo”, do compositor e cantor Renato Russo. Nesse momento, os autores propõem reflexões em comparação com a poesia de Luís de Camões e a passagem bíblica de I Coríntios 13, fragmentos apresentados na página anterior.

Figura 7

TEXTO III

Monte Castelo

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.
É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.
O amor é bom, não quer o mal.
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é o fogo que arde sem se ver.
É ferida que dói e não se sente.
É um contentamento descontente.
É dor que desatina sem doer.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

É um não querer mais que bem querer.
É solitário andar por entre a gente.
É um não contentar-se de contente.
É cuidar que se ganha em se perder.

É um estar-se preso por vontade.
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata a lealdade.
Tão contrário a si é o mesmo amor.

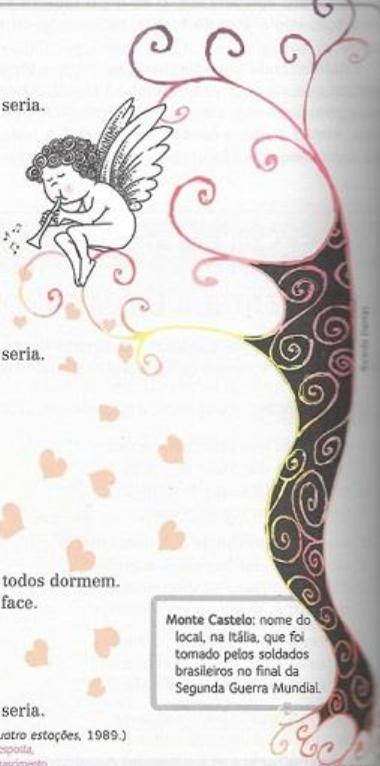
Estou acordado e todos dormem todos dormem todos dormem.
Agora vejo em parte. Mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor.
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens.
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

(Legião Urbana. *As quatro estações*, 1989.)

25. Não, porque o amor é apresentado como algo contraditório. Professores: Analise a resposta, comentando que o poema apresenta procedimentos racionais e lógicos, típicos do Renascimento.



Monte Castelo: nome do local, na Itália, que foi tomado pelos soldados brasileiros no final da Segunda Guerra Mundial.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 170.

No item 7 da p. 171 desse volume, os autores, ao analisarem alguns aspectos dos textos de Renato Russo e Luís de Camões, propõem uma aproximação com as ideias de Bakhtin, ao sugerirem:

Segundo o Teórico russo Mikhail Bakhtin, nenhum texto ou discurso é puro. Todo discurso é uma resposta a outros discursos, tanto os que já circulam socialmente quanto aqueles que ainda vão circular a partir dele. Renato Russo, ao se apropriar dos discursos camoniano e bíblico, atribui novos sentidos a eles, condizentes com suas ideias e sua época. (CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 171).

Outro ponto a ser destacado na análise da coleção refere-se aos poemas concretos utilizados pelos autores para expor algum conteúdo proposto. Os poemas concretos no Brasil, desde a sua concepção em meados dos anos 50 pelos irmãos Augusto Campos e Haroldo de Campos e por Décio Pignatari, estavam vinculados a movimentos de vanguarda da época. Segundo Napolitano (2001):

A partir de uma perspectiva crítica e formalista, tentando radicalizar uma visão geométrica e racional das artes, e, assim refletir sobre o papel das artes numa sociedade marcada por meios de comunicação de massa e pela indústria, consagrou-se em 1956 uma proposta estética radical: o concretismo. (NAPOLITANO, 2001, p. 22).

O autor ainda pontua que, para o movimento concretista, “a palavra como unidade básica de comunicação linguística e poética, passava a ser questionada, [...] deveria ser fragmentada, decomposta em signos e coloca em uma perspectiva concreta e visual” (NAPOLITANO, 2001, p. 22). Nesse sentido, cabe ressaltar que os poemas concretos, por meio de suas pluralidades verbo-visuais, ampliam possibilidades de diálogo, aproximando-se de outras artes como a música, a pintura, entre outros.

No capítulo 9, em “construindo o conceito”, os autores utilizam novamente um símbolo da cultura pop musical nacional e trazem novamente a figura do compositor e poeta Arnaldo Antunes, usando um de seus poemas concretos para trabalhar questões de acentuação. Nota-se, no poema apresentado abaixo pela Figura 8, a pluralidade de elementos inseridos, sugerindo uma série de possibilidades de sentidos, sonoridades e estéticas.

Figura 8



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 296.

Para trabalhar novamente com poemas concretos, os autores utilizam a imagem do poeta e compositor Arnaldo Antunes, tomando como exemplo o seu poema concreto intitulado “Gera”, que segundo análise de Moraes:

[...] sua estrutura circular, que se fecha sobre si mesma ganha, com a geometria, uma configuração que propõe uma correspondência entre as partes de um todo. Essa ideia é reforçada pelo antepositivo “re”, de “regenera”, que indica repetição, enquanto o “de”, de “degenera”, indica o oposto. Isso, aliado ao fato de que o texto não tem início nem fim, indica que tudo é cíclico, remetendo visualmente ao aspecto semântico. (MORAES, 2007, p. 83)

Figura 9



(2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 55.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 338.



Arnaldo Antunes.

Em “Sons e letras na construção do Texto”, os autores utilizam outro poema do compositor e poeta Arnaldo Antunes. São propostas algumas atividades de análise desse poema, como identificação de palavras que constituem rimas, entre outros.

Figura 10



“Vejo miro”. *Palavra desordem*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 251.

Outro tópico abordado pelos autores refere-se às palavras estrangeiras inseridas nos textos. Nos dias atuais, com a internet, o uso de palavras estrangeiras, principalmente de origem inglesa, tornou-se muito comum entre os jovens. Segundo Galasso (2009):

O emprego de anglicismo demonstra a admiração e a imitação de modelos estrangeiros em todos os setores. São eles que, em grande maioria, frequentam os ‘sites’ da internet, trocam ideias

nos *'chats'*, tem *'flogs'* e *'blogs'*, curtem música de *'rock'*, atualmente *'hip-hop'*, comem *'hamburgers'*, bebem *'milkshake'*, assistem a filmes *'trash'*, e usam gírias como *'nerd'*. A grande influência do modo de vida americano reflete-se especialmente na linguagem. (GALASSO, 20090, p. 21)

Para tratar desse tema, eles introduzem a figura do compositor e poeta Zeca Baleiro, artista contemporâneo conhecido do público jovem. Os autores utilizam a canção de Zeca Baleiro intitulada “Samba do Approach”, que se caracteriza por uma poesia híbrida, que introduz palavras estrangeiras ao longo das estrofes. Novamente, os autores referenciam elementos não-verbais misturados com verbais para compor a ideia ou mensagem que pretende ser apresentada ao leitor.

Figura 11

Samba do approach	
Venha provar meu brunch	Minha casa é hi-tech
Saiba que eu tenho approach	Toda hora rola um insight
Na hora do lunch	Já fui fã do Jethro Tull
Eu ando de ferryboat...	Hoje me amarro no Slash
	Minha vida agora é cool
Eu tenho savoir-faire	Meu passado é que foi trash...
Meu temperamento é light	



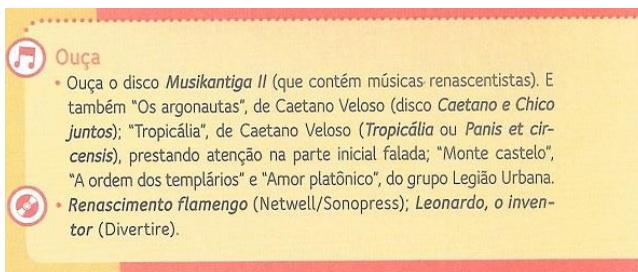
Zeca Baleiro.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 360.

Outro ponto da coleção analisada que cabe destacar refere-se ao tópico intitulado “Fique Ligado! Pesquise!”, onde na seção “Ouça” os autores recomendam alguns artistas. Na p. 125 são sugeridos alguns artistas populares entre os jovens, destacando-se o grupo de *rock* Legião Urbana, Caetano Veloso e Chico Buarque, entre outros.

Em todos esses exemplos, percebe-se a intenção dos autores do livro de dialogar com as culturas juvenis, claramente coincidentes com a cultura de massa e a indústria cultural. Evidentemente, não há uma problematização dessas produções culturais em termos adornianos, pois o interesse é a conexão, a comunicação com o público que vai utilizar o livro didático.

Figura 12



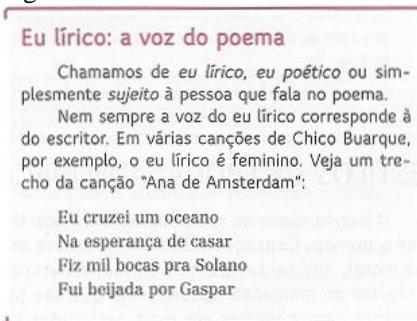
Ouça

- Ouça o disco *Musikantiga II* (que contém músicas renascentistas). E também "Os argonautas", de Caetano Veloso (disco *Caetano e Chico juntos*); "Tropicália", de Caetano Veloso (*Tropicália ou Panis et circensis*), prestando atenção na parte inicial falada; "Monte castelo", "A ordem dos templários" e "Amor platônico", do grupo Legião Urbana.
- *Renascimento flamengo* (Netwell/Sonopress); *Leonardo, o inventor* (Divertire).

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 125.

Outra referência da música popular brasileira citada nesse volume é o músico, compositor, escritor e poeta Chico Buarque. A figura de Chico Buarque possui relação com as manifestações estudantis de resistência à ditadura militar estabelecida no Brasil com o Golpe de 1964, embora sua vasta produção ultrapasse esse período inicial. Na p. 21 os autores utilizam um poema de Chico Buarque para exemplificar o eu lírico ou eu poético.

Figura 13



Eu lírico: a voz do poema

Chamamos de *eu lírico*, *eu poético* ou simplesmente *sujeito* à pessoa que fala no poema.

Nem sempre a voz do eu lírico corresponde à do escritor. Em várias canções de Chico Buarque, por exemplo, o eu lírico é feminino. Veja um trecho da canção "Ana de Amsterdam":

Eu cruzei um oceano
 Na esperança de casar
 Fiz mil bocas pra Solano
 Fui beijada por Gaspar

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 21.

Na p. 56, os autores, ao tratarem da temática do ritmo na poesia, citam novamente Chico Buarque, ao analisarem a rima encontrada na letra da canção "Quando o carnaval chegar". Os autores comentam que nesse poema Chico Buarque "explora tanto a rima no final dos versos quanto a rima interna". Chico não é mais jovem, mas permanece como ícone da juventude engajada e resistente a toda forma de opressão e autoritarismo, embora o livro limite-se à análise dos aspectos formais da canção (rima), deixando de lado questões políticas e sociológicas de

fundo.

Figura 14

Quem me vê sempre parado, distante
 Garante que eu não sei sambar
 Tô me guardando pra quando o carnaval chegar
 Eu tô só vendo, sabendo, sentindo,
 Escutando, não posso falar
 Tô me guardando pra quando o carnaval chegar

(In: Adélia Bezerra de Menezes Bolle, org. Chico Buarque de Hollanda. São Paulo: Abril Educação, 1980, p. 34. by Marota Edições Musicais Ltda.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 56.

Outro artista da MPB também conhecido pelo público jovem é o compositor pernambucano Lenine. Os autores utilizam uma de suas canções ao proporem um exercício que trata do uso de metáforas. Além do texto da canção, também é exibida a imagem de uma jovem anexa ao texto. No poema de Lenine citado pelos autores, percebe-se o uso de metáforas para representar os sentimentos de um sujeito à mulher amada. Os autores inserem a imagem de uma jovem para dialogar com o texto e possivelmente com os leitores da coleção.

Figura 15

Ela é minha delícia
 O meu adorno
 Janela de retorno
 Uma viagem sideral

Ela é minha festa
 Meu requinte
 A única ouvinte
 Da minha rádio nacional

Ela é minha sina
 O meu cinema
 A tela da minha cena
 A cerca do meu quintal

Minha meta, minha metade
 Minha seta, minha saudade
 Minha diva, meu divã
 Minha manha, meu amanhã...

[...]

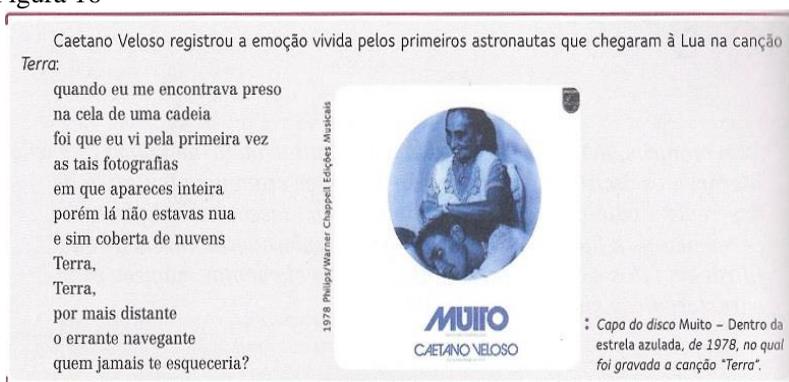
(<http://letras.terra.com.br/lenine/83606/>)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 144.

Na p. 198, os autores referenciam o compositor Caetano Veloso, citando a canção “Terra”. A imagem do seu disco *Muito: Dentro da estrela azulada* é exibida ao lado do texto. A canção “Terra”, de Caetano, foi escrita durante o período em que o compositor foi preso pelo regime militar. Nesse período, Caetano Veloso participou ativamente de movimentos políticos e culturais que representavam a força juvenil contra as relações de poder impostas sobre a sociedade por um autoritário regime militar que controlou de forma violenta o país entre os anos de 1964 a 1985. Diante disso, percebe-se o artista Caetano Veloso como uma possível representação desses movimentos juvenis, propondo aos jovens de hoje novas reflexões sobre sua importância enquanto sujeitos engajados em questões políticas e sociais.

Figura 16



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 198.

Na questão 5 do tópico “Prepare-se para o Enem e o Vestibular”, os autores utilizam um texto citando a cantora de *pop music* Amy Winehouse, muito conhecida e ouvida pelo público jovem, principalmente no auge de sua carreira que se deu entre os anos de 2006 e 2008. O texto faz referência à morte inesperada da cantora, sem discutir questões como violência na juventude, uso de drogas e morte prematura de pessoas entre 20 e 30 anos de idade, cujo índice é altíssimo.

Figura 17

MILHARES DE FÃS PRESTARAM SUA HOMENAGEM A AMY

Mariana Caldas

Desolados, milhares de fãs foram prestar suas homenagens em frente à casa da cantora Amy Winehouse, 27, neste sábado.

(<http://mtv.uol.com.br/musica/milhares-de-fas-prestaram-suas-homenagens-a-amy>)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013, p. 198.

No Tópico “Em dia com o Enem e o Vestibular”, os autores colocam um texto de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. Os três artistas formaram um grupo musical chamado Os Tribalistas. O grupo teve seu período de atividade entre os anos de 2002 e 2004. Nesse período, Os Tribalistas fizeram um grande sucesso nacional, atingindo o grande público em geral, mas cabe destacar a grande aceitação que o grupo teve pelo público jovem. Os autores apresentam na p. 208 um trecho da letra “O amor é feio”, dos Tribalistas, que expõe o amor como algo efêmero e multifacetado, que se aproxima em alguns aspectos ao sentimento de liberdade e transitoriedade muito comum nos jovens.

Figura 18

O amor é feio
 Tem cara de vício
 Anda pela estrada
 Não tem compromisso
 [...]
 O amor é lindo
 Faz o impossível
 O amor é graça
 Ele dá e passa

A. Antunes, C. Brown, M.
 Monte, “O amor é feio”

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 208.

Em “O substantivo na construção do texto” da p. 34, os autores utilizam a canção “O pulso”, do grupo de *rock* Titãs. Os autores

propõem três questões referentes ao texto apresentado para trabalhar o processo de enumeração, que segundo os próprios autores “consiste numa exposição ou relação metódica de vários elementos” (CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 34).

Figura 19

O pulso

O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa...

Peste bubônica
Câncer, pneumonia
Raiva, rubéola
Tuberculose e anemia
Raucar, cisticercose
Caxumba, difteria
Encefalite, faringite
Gripe e leucemia...

E o pulso ainda pulsa
E o pulso ainda pulsa

Hepatite, escarlatina
Estupidez, paralisia
Toxoplasmose, sarampo
Esquizofrenia
Úlcera, trombose
Coqueluche, hipocondria
Sífilis, cídimes
Asma, cleptomania...

E o corpo ainda é pouco
E o corpo ainda é pouco
Assim...

Reumatismo, raquitismo
Cistite, disritmia
Hérnia, pediculose
Tétano, hipocrisia
Brucelose, febre tifóide
Arteriosclerose, miopia
Catapora, culpa, cárie
Cãibra, lepra, afasia...

O pulso ainda pulsa
E o corpo ainda é pouco
Ainda pulsa
Ainda é pouco

Pulso
Pulso
Pulso
Pulso
Assim...



(Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer, Tony Bellotto. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/ltas/48989/>. Acesso em: 17/4/2012.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 34.

No Capítulo 10, na seção Literatura, os autores tratam do tema “O Ultrarromantismo” e, na p. 85, fazem uma aproximação dos ultrarromânticos com a cultura *pop*. Os autores citam alguns artistas e bandas de rock muito populares entre o público jovem, como The Doors, Velvet Underground & Nico, David Bowie e T-Rex. Comentam também da admiração de Jim Morrison, do The Doors, pelos poetas românticos Baudelaire e William Blake. Diante disso, percebe-se a utilização de símbolos e ídolos da cultura juvenil para dialogar com um tema proposto aplicado em um contexto pedagógico.

Figura 20

Os ultrarromânticos e a cultura pop

A cultura *pop* tem grande influência da literatura ultrarromântica. Manifestações artísticas variadas – na música, no cinema, nos quadrinhos – devem tributos aos poetas do Romantismo.

Na música, por exemplo, várias bandas da década de 1960-70, e que mais tarde influenciariam várias subculturas e tendências artísticas, prendem-se a essa tradição, como The Doors, The Velvet Underground & Nico, David Bowie, T-Rex, entre outros.

Jim Morrison, por exemplo, líder da banda The Doors, foi admirador da poesia dos românticos Baudelaire e William Blake e do simbolista Rimbaud. Algumas canções de Morrison, inclusive a canção "The end", que integra o filme *Apocalypse now*, de Francis Ford Coppola, estão disponíveis no YouTube.



Michael Ochs Archives/Getty Images

Jim Morrison, em 1968.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 85.

A imagem da banda britânica de *rock* gótico The Cure é exibida na p. 194, para dialogar com o texto “O gótico na música”. A banda The Cure fez um grande sucesso entre o público jovem nos anos 1980. No texto associado à imagem, os autores tratam da temática do gótico dentro do universo da música *rock* e citam algumas bandas Bowie, T-Rex, The Cure, Pecadores, Enjoy, entre outros. Nesse sentido, os autores utilizam um estilo musical, nesse caso mais específico o *gótico*, para fazer um contraponto entre as culturas juvenis e os estilos literários.

Figura 21

O gótico na música

Em 1979, jornalistas ingleses empregaram o termo *gótico* para designar uma nova tendência musical cujo ícone naquele momento era a banda Bauhaus, que fazia sucesso com a música "Bela Lugosi's dead". Contudo, as origens da tendência gótica na música situam-se bem antes, no início da década de 1970, com a música de The Velvet Underground & Nico, The Doors, David Bowie, Banshees, Stooges e T-Rex, entre outros.

Nos anos de 1980 e 1990, muitos outros grupos, como Siouxsie, The Cure, Cinema Strange e London after Midnight, ligaram-se aos góticos.

Na atualidade, várias bandas internacionais, como Boody Dead and Sexy, The Chants of Maldoror, Joy Disaster, A Covenant of Thorns, Hatesex, Scarlet Remains, seguem essa tradição.

O Brasil também tem sua expressão gótica, em grupos como Elegia, Tears of Blood, Pecadores, In Auroram, Plastique Noir, Zigurate, Banda Invisível, Enjoy, Ismália, Dança das Sombras e Orquídeas Francesas, entre outros.



Eric O'Neill/Getty Images

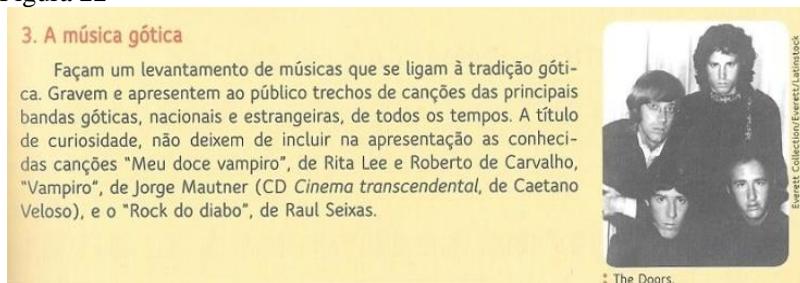
The Cure.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 194.

Os autores fazem mais uma referência à música gótica na p. 215, propondo aos alunos que façam um levantamento de músicas e artistas que tenham relação com a tradição gótica. A imagem da banda norte-americana The Doors é exibida ao lado do texto. A presença da cultura midiática é extensiva nas coleções analisadas. Parece impossível

falar de juventude, sem fazer referência aos ícones da cultura de massa. O pressuposto parece ser o de que jovem consome intensamente música *pop*, cinema e arte contemporânea. Esse fenômeno parece exigir uma reflexão a respeito do tipo de representação que os livros didáticos fazem da juventude e das culturas de juventude.

Figura 22



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 215.

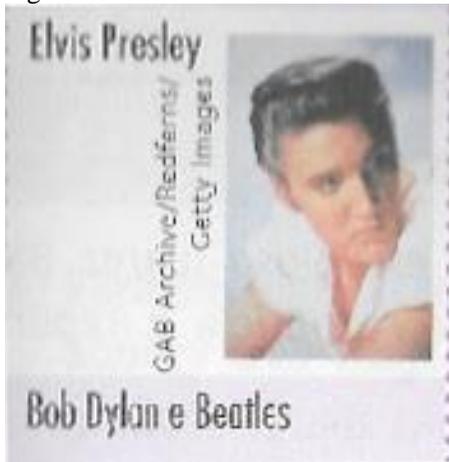
A temática das gerações é tratada pelos autores no capítulo 5. A esse respeito os autores trazem nas p. 272-273 imagens e textos expondo acontecimentos categorizados por gerações que correspondem ao período entre 1901 até a geração Z, que caracteriza os nascidos a partir de 2001. Na p. 273 são exibidas as imagens de Elvis Presley, que é usado como referência da geração denominada Silenciosa, que corresponde aos nascidos entre 1925 e 1942. Ainda nessa página é exibida a imagem do artista *pop* norte-americano Michael Jackson. A imagem de Michael Jackson encontra-se associada à Geração X, que caracteriza os nascidos entre 1961 e 1981. Diante disso, cabe observar, segundo Abramo (1997), que:

A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura. (ABRAMO, 1997, p. 29)

Nessa direção, pensar a juventude meramente como uma

categoria geracional parece representar uma redução e homogeneização dos indivíduos inseridos em um contexto histórico-social.

Figura 23



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 273.

Figura 24



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 273.

Na seção “Produzindo a Reportagem”, na p. 275, os autores propõem aos alunos a produção de uma reportagem sobre “as bandas

musicais e os estilos de música apreciados pela população jovem”. Na página seguinte, a imagem do grupo Cold Play é associada a essa seção. Cold Play é uma banda britânica contemporânea de *pop rock* com sucesso internacional, que é muito apreciada principalmente pelo público jovem.

Figura 25



• Coldplay, banda britânica.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 215.

Na seção “Produzindo a crítica”, da p. 336, os autores propõem aos alunos que realizem a crítica de um objeto cultural: um livro, um CD, um show musical, uma peça de teatro, entre outros. A figura do CD *Nó na orelha*, do artista Criolo, é apresentada nessa seção. O artista Criolo relaciona-se com o público jovem por meio de sua música, que transita entre vários gêneros, como o *rap*, *hip-hop*, *rock* e a *MPB*, onde se destacam suas letras, que tratam de questões sociais e existenciais relacionadas ao cotidiano dos jovens que habitam as periferias das grandes cidades brasileiras. Nesse sentido, é importante observar, segundo Dayrell (2002, p. 119), que dentro do mundo da cultura os jovens “assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca”. Segundo o autor:

Nas periferias constatamos uma efervescência cultural protagonizada por parcelas dos setores juvenis. Ao contrário da imagem socialmente criada a respeito dos jovens pobres, quase sempre associada à violência e à marginalidade, eles também se posicionam como produtores culturais.

Entre eles, a música é o produto cultural mais consumido e em torno dela criam seus grupos musicais de estilos diversos, dentre eles o rap e o funk. Nesses grupos estabelecem trocas, experimentam, divertem-se, produzem, sonham, enfim, vivem determinado modo de ser jovem. (DAYRELL, 2002, p. 119)

Nessa direção, percebe-se o artista Criolo como um protagonista, autor e cantor contemporâneo engajado e atento às culturas juvenis, sobretudo problematizando questões como a educação, as drogas, a criminalidade, a prostituição, a fome, o preconceito e muitos outros problemas que os jovens e sujeitos das periferias enfrentam no dia a dia.

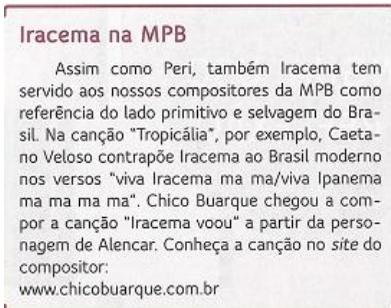
Figura 26



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 336.

No texto “Iracema na MPB”, vinculado ao texto “Carta de um Contratado”, os autores comentam a figura de Iracema dentro das canções de Caetano Veloso e Chico Buarque, conectando literatura e canção popular, romantismo e modernidade, discutindo identidade cultural brasileira a partir das produções artístico-culturais.

Figura 27



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 336.

Na seção “O Predicado na construção do texto”, os autores utilizam a letra da canção “A raça humana”, do artista e compositor Gilberto Gil. Ao lado do texto, os autores associam a imagem “O modelo vermelho”, de René Magrite. A letra de Gilberto Gil é utilizada para os alunos responderem a algumas questões propostas na p. 302. Assim como Caetano Veloso e Chico Buarque, citados anteriormente neste capítulo, Gilberto Gil participou ativamente dos movimentos juvenis contra a ditadura militar, chegando a ser exilado com Caetano Veloso na Inglaterra. A figura de Gil, assim como a de Caetano, remete a uma juventude engajada em questões políticas, que lutava de forma crítica contra uma censura repressora imposta pelo regime da ditadura militar.

Figura 28

A raça humana

A raça humana é
Uma semana
Do trabalho de Deus

A raça humana é a ferida acesa
Uma beleza, uma podridão
O fogo eterno e a morte
A morte e a ressurreição

A raça humana é
Uma semana
Do trabalho de Deus

A raça humana é o cristal de lágrima
Da lavra da solidão
Da mina, cujo mapa
Traz na palma da mão

A raça humana é
Uma semana
Do trabalho de Deus

A raça humana risca, rabisca, pinta
A tinta, a lápis, carvão ou giz
O rosto da saudade
Que traz do Gênesis
Dessa semana santa
Entre parênteses
Desse divino oásis
Da grande apoteose
Da perfeição divina
Na Grande Síntese

A raça humana é
Uma semana
Do trabalho de Deus



O modelo vermelho
(1934), de René Magritte.

(Todas as letras. São Paulo: Companhia das Letras,
1996. p. 261. © Gege Edições Musicais - Brasil e
América do Sul/Preta Music - Resto do mundo.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 301.

Nos exercícios da p. 383, os autores utilizam um trecho de uma letra de Gilberto Gil e uma tira de Fernando Gonsales, retirado da *Folha de São Paulo* para que os alunos respondam a algumas questões. Percebe-se que não existe uma aparente relação entre a tira e o trecho da letra, portanto evidencia-se aqui um descuido dos autores ao prepararem as questões propostas.

Figura 29

Ó, meu amigo, meu herói
Ó, como dói
Saber que a ti também corrói
A dor da solidão
[...]

(Gilberto Gil. "Meu amigo, meu herói". In:
[http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/46220/.](http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/46220/))

Fonte: CEREJA; MAGALHAES, v. 2, 2013, p. 383.

Figura 30



(Folha de S. Paulo, 23/2/2010.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013, p. 383.

Na p. 59 os autores exibem a letra “Eu sei que vou te amar”, de Tom e Vinicius, associada à figura de dois jovens amantes deitados de mãos dadas. Em seguida, são aplicados alguns exercícios gramaticais sobre a letra. A canção de Tom e Vinicius trata da questão do amor entre dois amantes. Ao fazer um contraponto com os relacionamentos amorosos entre os jovens, percebe-se uma aproximação com o caráter utópico das relações, que se caracteriza pela intensidade na qual são vividos esses relacionamentos e pelo desejo de eternidade atravessado pela volatilidade dos sentimentos.

Figura 31

Eu sei que vou te amar

Eu sei que vou te amar
 Por toda a minha vida eu vou te amar
 Em cada despedida eu vou te amar
 Desesperadamente, eu sei que vou te amar
 E cada verso meu será
 Pra te dizer que eu sei que vou te amar
 Por toda a minha vida

Eu sei que vou chorar
 A cada ausência tua eu vou chorar
 Mas cada volta tua há de apagar
 O que esta ausência tua me causou



Eu sei que vou sofrer
 A eterna desventura de viver
 À espera de viver ao lado teu
 Por toda a minha vida

(Fermata do Brasil/Editora Musical Arapuã Ltda.)

Fonte: CEREJA; MAGALHAES, v. 3, 2013, p. 59.

Na página seguinte, na seção “Orações substantivas reduzidas”, os autores utilizam a letra “Wave”, de Tom Jobim, e em seguida utilizam alguns trechos da letra para explicar orações subordinadas substantivas subjetivas. Como sempre, aspectos formais da língua são contemplados, em detrimento de questões de compreensão do texto e leitura. Novamente percebe-se a canção de Tom aproximando-se da juventude ao utilizar metáforas com elementos da natureza para representar o novo que surge por meio da linguagem do amor.

Figura 32

Wave

Vou te contar
 Os olhos já não podem ver
 Coisas que só o coração pode entender
 Fundamental é mesmo o amor
 É impossível ser feliz sozinho

O resto é mar
 É tudo que não sei contar
 São coisas lindas
 Que eu tenho pra te dar

Vem de mansinho a brisa e me diz
 É impossível ser feliz sozinho

Da primeira vez era a cidade
 Da segunda o cais e a eternidade

Agora eu já sei
 Da onda que se ergueu no mar
 E das estrelas que esquecemos de contar
 O amor se deixa surpreender
 Enquanto a noite vem nos envolver

(Disponível em: www2.uol.com.br/tomjobim/ml_wave.htm.
 Acesso em: 7/6/2012.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 60.

Na seção “Semântica do discurso”, a canção “Último desejo”, de Noel Rosa, é utilizada para tratar de questões como valor semântico das conjunções. A presença de Noel Rosa é particularmente interessante porque traz ao livro a juventude do início do século XX. Noel Rosa morreu em 1937, aos 27 anos de idade e tornou-se um dos maiores compositores da música popular brasileira, um ícone para a juventude

do seu tempo e de outros tempos, como o próprio compositor Chico Buarque.

Figura 33

Se alguma pessoa amiga
 Pedir *que* você lhe diga
 Se você me quer ou não,
 Diga que você me adora,
 Que você lamenta e chora
 A nossa separação...

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, p. 63.

No texto “Cantando e declamando Fernando Pessoa”, os autores comentam sobre o trabalho do compositor André Luís Oliveira, que musicou alguns dos melhores poemas da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Os autores comentam que as maiores vozes da música popular brasileira participaram desse trabalho, e destacam os artistas: Caetano Veloso, Gal Costa, Ney Matogrosso, Gilberto Gil, Elba Ramalho, entre outros.

Figura 34

Cantando e declamando Fernando Pessoa

Alguns dos melhores poemas da obra *Mensagem*, de Pessoa, foram musicados pelo compositor André Luiz Oliveira. O resultado está no CD também chamado *Mensagem* (Gradiente, Estúdio Eldorado): onze poemas e onze melodias que vale a pena conferir, principalmente porque são cantados pelas maiores vozes da MPB: Caetano Veloso, Gal Costa, Ney Matogrosso, Gilberto Gil, Elba Ramalho e outros.

O ator Paulo Autran também declama dezesseite poemas de Fernando Pessoa no volume 7 da coleção *Poesia Falada* (Luz da Cidade).



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, v. 3, 2013, p. 74.

No texto “Adoniram Barbosa: a herança ítalo-paulista”, os autores utilizam um poema do compositor Adoniram Barbosa para comentar sobre a continuidade da tradição ítalo-paulista nas canções de Adoniran Barbosa. Uma imagem do compositor é vinculada ao texto. O texto acentua a variação linguística presente na obra de Adoniran e na cultura paulistana, propondo ao jovem leitor a valorização da cultura popular e da consciência histórica em relação a um artista que representa outra geração, não menos irreverente e vivaz, de brasileiros.

Figura 35

Adoniran Barbosa: a herança ítalo-paulista

A tradição ítalo-paulista iniciada em nossa literatura por Juó Bananêre e Alcântara Machado teve continuidade nas canções do compositor Adoniran Barbosa. Como os escritores, Adoniran tinha por tema em suas canções a realidade das pessoas simples do Brás e do Bixiga, bairros italianos de São Paulo. Entretanto, a língua registrada nas suas canções não é o “português macarrônico” de Bananêre, mas uma variedade linguística popular em que as influências estrangeiras já estão incorporadas. Veja o uso dessa variedade nestes versos do “Samba do Arnesto”:

O Arnesto nos convidou prum samba, ele mora no Brás
 Nós fumo e não encontremos ninguém
 Nós vortemo cuma baita duma révia
 Da outra vez nós num vai mais



Arquivo/CEJ/A. Press.

• Adoniran Barbosa.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 118.

Na seção “Fique Ligado! Pesquise!”, os autores fazem recomendações aos alunos a respeito de compositores da música popular brasileira como Luís Gonzaga, Elomar, entre outros, representantes de uma cultura regional nordestina, ainda que muito presente nas grandes cidades, tendo em vista as migrações para Rio de Janeiro e São Paulo nos anos 1960-1980.

Figura 36

 **Ouçá**

- Ouça os compositores de música popular brasileira da época, como Noel Rosa, Ari Barroso, Ataulfo Alves, Leonel Azevedo, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Orestes Barbosa, e os compositores que tratam de temas nordestinos, como Luís Gonzaga, Luís Vieira, Elomar, Dominginhos.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 133.

Figura 37

 **Ouçã**

- Ouça os discos *Carlos Drummond de Andrade – Antologia poética* (Philips, 1979), que contém poemas declamados pelo próprio autor; *Amor poesia* (Som Livre), com poemas de Drummond declamados por Scarlet Moon e trilha sonora de Sacha Amback; *História de dois amores* (Projeto Luz da Cidade), com declamação de Odete Lara; *Carlos Drummond de Andrade* (Projeto Luz da Cidade), com poemas declamados por Paulo Autran; e o audiolivro *O Brasil dizendo Drummond* (Projeto Luz da Cidade). Ouça também o disco *O grande circo místico*, de Edu Lobo e Chico Buarque (Som Livre, 1983, e Velas, 1993), inspirado no poema homônimo de Jorge de Lima; CDs de Vinícius de Moraes e Toquinho, com músicas de ambos e poemas de Vinícius declamados por ele próprio.

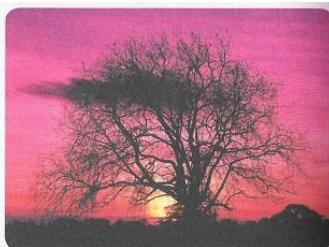
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 227.

No texto “Seca na canção”, os autores comentam que vários compositores brasileiros dedicaram-se ao tema da seca do sertão. Para exemplificar, citam compositores como Luís Gonzaga e José Dantas com “Vozes da Seca”, João do Vale com “Carcará”, Djavan com “Seca”. Também comentam que mais atualmente o compositor Carlinhos Brown retoma o tema com a canção “Segue o seco”, que ficou famosa na voz de Marisa Monte. Uma imagem representando o sertão é associada à canção, dialogando com o conteúdo que a letra expressa. O que parece estar pressuposto nos textos selecionados do livro didático é que a juventude de uma geração parece dialogar com a juventude de outra geração. Os jovens dos tempos atuais têm muito a aprender com os jovens de outros tempos, seja com a geração dos anos 1980, 1960 ou mesmo dos anos 1920.

Figura 38

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco
 Sem sacar que o espinho é seco
 Sem sacar que o seco é o Ser Sol
 Sem sacar que algum espinho seco secará
 E a água que sacar será um tiro seco
 E secará o seu destino seca
 Ó chuva vem me dizer
 Se posso ir lá em cima pra derramar você
 Ó chuva presta atenção
 Se o povo lá de cima vive na solidão

(Marisa Monte. CD *Verde anil amarelo cor-de-rosa e carvão*, 1994.)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 140.

Na seção “As orações coordenadas na construção do texto”, os autores novamente referenciam um poema de Arnaldo Antunes. Dessa vez utilizam o poema “Inferno”, de Arnaldo, e o associam a uma pintura de Amadeo de Souza-Cardoso (1887-1918), que morreu com apenas 31

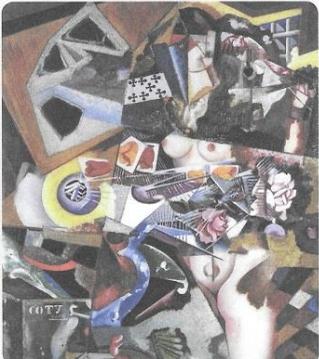
anos de idade, para um possível diálogo com o poema. Como o interesse do livro é a apresentação de questões gramaticais, aspectos mais reflexivos quanto ao entendimento do texto são deixados de lado, quem sabe confiando (em vão) na colaboração de um professor mais esclarecido e comprometido com aspectos de ordem semântica, interpretativa, teórica.

Figura 39

Inferno

"Lasciate ogni speranza voi ch'entrate"

Aqui a asa não sai do casulo, o azul
 não sai da treva, a terra
 não semeia, o sêmen
 não sai do escroto, o esgoto
 não corre, não jorra
 a fonte, a ponte
 devolve ao mesmo lado, o galo
 cala, não canta a sereia, a ave
 não gorjeia, o joio
 devora o trigo, o verbo envenena
 o mito, o vento
 não acena o lenço, o tempo
 não passa mais, adia,
 a paz entedia, para
 o mar, sem maremoto,
 como uma foto, a vida,
 sem saída, aqui,
 se apaga a lua, acaba
 e continua.



Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna, Lisboa, Portugal.

· Pintura (1917), de Amadeo de Souza-Cardoso.

(In: 2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 58-9.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 186.

Na p. 249, na seção “A concordância na construção do texto”, os autores utilizam a letra “Fora de si”, de Arnaldo Antunes, que parece ser um dos autores mais citados no livro didático, para em seguida aplicar algumas questões relacionadas à concordância de algumas palavras dentro do texto. Foi utilizada em anexo ao texto uma imagem de Thinkstock, para um possível diálogo com o texto. Embora não garanta a discussão, a imagem é provocativa e propõe uma leitura do texto, a ideia do deslocamento, do movimento pelo mundo, da loucura como o estar fora de si. A imagem é texto, portanto trata-se da justaposição de dois textos, um de ordem verbal e outro de ordem imagética.

Figura 40

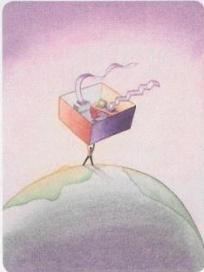
fora de si

eu fico louco
 eu fico fora de si
 eu fica assim
 eu fica fora de mim

eu fico um pouco
 depois eu saio daqui
 eu vai embora
 eu fica fora de si

eu fico oco
 eu fica bem assim
 eu fico sem ninguém em mim

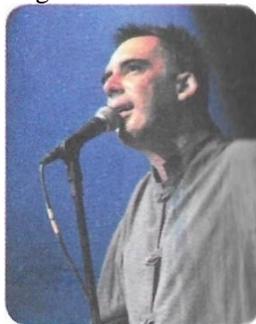
(© by Universal Music PUB MGB Brasil Ltda./Rosa Celeste Empreendimentos Artísticos Ltda.)



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, v. 3, 2013, p. 249.

Na p. 372, os autores utilizam novamente a imagem de Arnaldo Antunes para comentar sobre a aproximação de sua poesia com a tecnologia. Após várias citações de Arnaldo Antunes ao longo dos volumes da coleção, somente nesse momento os autores preocuparam-se em apresentar o compositor. Na página seguinte, os autores apresentam dois exemplos de experimentos de Arnaldo Antunes com a poesia visual extraídos do seu livro *Eu eu tu* (2003), onde segundo os autores o texto poético tem como suporte a fotografia.

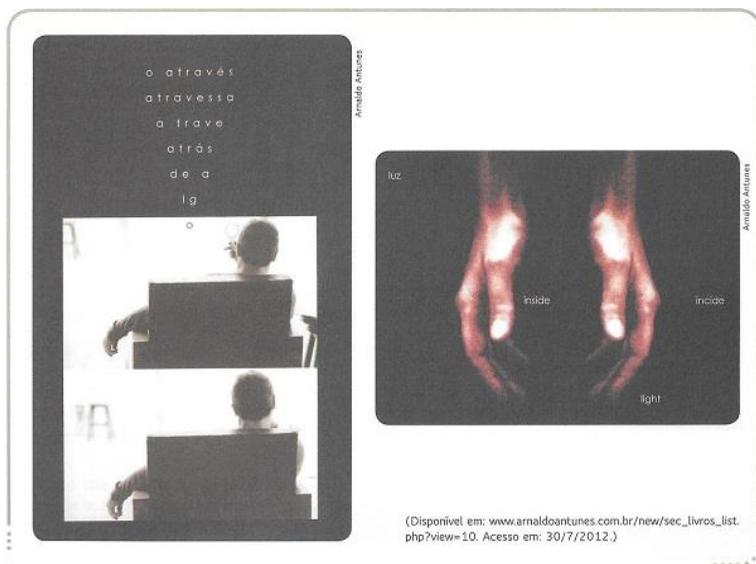
Figura 41



⋮ Arnaldo Antunes.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 372.

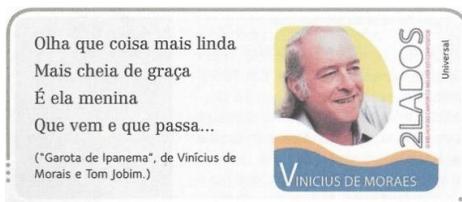
Figura 42



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 373.

Na p. 271, os autores trazem a imagem de Vinícius de Moraes associada à letra de “Garota de Ipanema”. Na mesma página apresentam mais dois versos de Vinícius: o poema “Eu sei que vou te amar” e a canção “Samba da Bênção”. Vinícius de Moraes é um poeta bastante querido pela juventude em geral por conta do seu romantismo explícito, sua ênfase no tema do amor, da celebração da vida e do prazer, da amizade e da cultura praieira. A canção “Garota de Ipanema” exhibe a beleza da mulher jovem, enfatizando elementos peculiares da juventude carioca da década de 1960, em que se destacam, além da beleza e sensualidade da jovem, outros aspectos como a cultura praieira, o ritmo da bossa-nova, o gingado, entre outros.

Figura 43



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 271.

Figura 44

Eu sei que vou te amar	É melhor ser alegre que ser triste
Por toda a minha vida eu vou te amar	Alegria é a melhor coisa que existe
A cada despedida eu vou te amar	É assim como a luz no coração
Desesperadamente,	Mas pra fazer um samba com beleza
Eu sei que eu vou te amar.	É preciso um bocado de tristeza
	Senão não se faz um samba, não.

(“Eu sei que vou te amar”, de Vinícius de Moraes e Tom Jobim.)

(“Samba da bênção”, de Vinícius de Moraes e Baden Powell.)

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 271.

Em “Rosa na canção”, os autores comentam sobre as homenagens de Caetano Veloso a Guimarães Rosa, a primeira foi na canção “Língua”, e a segunda foi a canção “Terceira Margem”, em parceria com Milton Nascimento. Fica explícita a intenção dos autores de conectar música popular e literatura, um diálogo sempre presente na história da música popular brasileira. Percebe-se que, com recursos pedagógicos que aproximam as linguagens como no caso a música e a literatura, além de complementarem-se, incitam o interesse do aluno a temáticas que muitas vezes, ao serem trabalhadas em sala de aula, tornam-se um assunto enfadonho e desinteressante.

Figura 45

Rosa na canção

Por ser considerado um dos reinventores da língua, ao lado de Camões e Fernando Pessoa, Guimarães Rosa já recebeu duas homenagens de Caetano Veloso. A primeira foi na canção “Língua”, em que diz “Gosto do Pessoa na pessoa / Da rosa no Rosa”. Alguns anos depois, em parceria com Milton Nascimento, Caetano prestou-lhe nova homenagem na canção *A terceira margem do rio*, cuja letra é baseada no conto homônimo do escritor mineiro.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 339.

No texto “Poesia e música”, os autores comentam sobre a crescente utilização de poemas de autores como Waly Salomão, Torquato Neto, Paulo Leminski, entre outros, dentro da música popular brasileira. Fazem uso desses poemas artistas como Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Criolo, Emicida, entre outros. Associada ao texto apresentado, é inserida a imagem do artista Criolo, que dialoga com uma parte do texto. Percebe-se o intento dos autores

em conectar autores de diversas gerações e diversas expressões artísticas. Criolo dialoga com Veloso, que dialoga com Leminski, que dialoga com Waly Salomão. Evidencia-se a riqueza da música popular brasileira e sua importância no contexto da cultura e da identidade nacional. Segundo o livro didático como se apresenta, isso interessa aos jovens, e muito.

Figura 46

Poesia e música

Nos dias atuais, cresce o interesse dos poetas pela música popular, em razão de sua penetração entre o grande público. Waly Salomão, Capinam, Torquato Neto, Cacaso, Paulo Leminski, Antônio Cícero e Fabrício Corsaletti, por exemplo, são coautores de composições que fizeram sucesso no rádio e na televisão. E compositores como Caetano Veloso, Chico Buarque, Milton Nascimento, Cazuza, Paulinho Moska, Lenine, Rômulo Frôes, Mano Brown, Emicida e Criolo apresentam nas letras de suas canções uma sofisticação que as aproxima do literário.



Ricardo B. Lubaszewski/Imagem/Folhapress

: Criolo.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 371.

Em “Vivências”, os autores propõem aos alunos a realização de um Sarau literomusical, intitulado Poesia e música, ou outro nome, se a classe preferir. A imagem de jovens compositores em um festival de música popular brasileira do ano de 1968 é exibida no início do texto (Figura 47). Os autores sugerem algumas propostas para apresentação do Sarau, e uma delas é intitulada “Contracultura: a cultura do contra”. Nessa proposta, a imagem do disco *Tropicália* é associada ao texto, dialogando com os movimentos de contracultura, onde destaca-se o Tropicalismo, com os artistas: Gilberto Gil, Caetano Veloso, Tom Zé, Mutantes, entre outros.

Diante disso, é importante observar que no Brasil entre os anos de 1966 a 1968 os festivais de música tornaram-se muito populares entre

os jovens e o público em geral. Segundo Napolitano (2001, p. 56), “os festivais acabaram sendo os principais veículos da manifestação da canção engajada e nacionalista voltada para a discussão dos problemas que afligiam a sociedade brasileira”. Em meio a efervescência política e cultural que vivia-se no Brasil nesse período, em 1968 surge o movimento do tropicalismo. Para Napolitano (2001, p. 63), “esse movimento que explodiu no começo de 1968, e atingiu diversas áreas artísticas, pode ser considerado uma síntese do radicalismo cultural que tomou conta da sociedade brasileira, sobretudo sua juventude”.

Figura 47



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 394.

Figura 48



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013, p. 396.

Ao analisar os três volumes da coleção Linguagens, com o objetivo de identificar vínculos entre música e juventude, verificou-se que os autores utilizaram a imagem de artistas consagrados, tanto da música popular brasileira quanto da música de outros países. Também é importante ressaltar que a maior parte das imagens e textos relacionados a culturas musicais voltadas a juventude fazem referência a outras épocas, como é o caso das bandas de *rock*: Titãs, Legião Urbana, The Doors, The Cure, Cold Play e também artistas famosos da MPB, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, entre outros.

Conforme verificou-se no início deste capítulo, sabe-se que atualmente o *funk*, o sertanejo universitário, a música eletrônica, entre outros, são gêneros musicais muito presentes nas culturas juvenis. Diante disso e do que foi exposto no parágrafo anterior, percebe-se que a coleção Linguagens propõe outras alternativas a esse cenário musical contemporâneo em que vivem os alunos tanto das escolas públicas quanto particulares. Nessa direção, a coleção oferece novas possibilidades culturais para que o aluno possa entrar em contato com outros gêneros musicais, por vezes até mesmo de outras épocas. Nessa perspectiva, percebe-se o livro didático como uma ferramenta pedagógica que incita o jovem aluno à reflexão, permitindo a atitude

crítica ao deparar-se com diferentes questões dentro do cenário musical atual ou de outras épocas, tornando-o um agente autônomo na construção do seu conhecimento.

3.4.2 Expressões artísticas: Dança

A dança é uma das atividades de lazer mais comuns entre os jovens, das mais distintas classes sociais. No Brasil, a dança é encontrada dentro das culturas juvenis, onde destacam-se os ritmos: *funk*, *passinho*, *hip-hop*, *street dance*, *rock*, *pop*, e mais recentemente a música eletrônica e os Dj's. Segundo Viana:

Há inúmeros estilos de dança e categorias próximas dos jovens que surgem a toda hora e vão se espalhando pela internet e por outros meios de comunicação. Certamente, elas acabam adentrando nas escolas, mas ainda são pouco incorporadas nos projetos e nos currículos educacionais. Elas se manifestam nas escolas, muitas vezes, informalmente ou em eventos por intermédio dos jovens, sem que sejam reconhecidas suas potencialidades formativas. (VIANA, 2014, p. 256)

Foram analisados nos três volumes a dança nessa perspectiva, investigando de que forma esses ritmos e danças estão sendo explorados como forma de diálogo com o público-leitor a quem destina-se a coleção.

No texto “Diálogos negros: Brasil e África”, no qual os autores propõem aos alunos pesquisar sobre autores brasileiros que retrataram a presença negra na cultura nordestina, é utilizada a imagem da cultura da capoeira.

Figura 49



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 224.

A imagem da Figura 49 destaca a figura do jovem em contraponto com a dança, mais especificamente a capoeira. É importante ressaltar que a capoeira, inserida em um contexto educacional, “pode ser entendida como uma rica experiência cultural que pode contribuir no processo educacional, inclusive nos ambientes formais de ensino, devido aos seus saberes: rituais, musicalidade, “diálogos corporais” e fundamentos” (SANTOS, 2016, p. 92).

Conforme as análises realizadas nessa coleção, a dança praticamente não foi referenciada pelos autores. Nesse aspecto, cabe observar, segundo Viana (2014), que:

[...] a dança, [...] reflete modos de interação, organização e expressão dos jovens, engloba sentimentos, emoções e pensamentos e promove múltiplas aprendizagens. Implica uma consciência corporal que envolve o movimento, a interação com o espaço, o ritmo e a escuta. Ou seja, além do forte potencial expressivo e estético, revela um saber, um conhecimento legítimo, incluindo outros aspectos ligados às subjetividades, às interações em grupo e outras experiências que merecem mais destaque no ambiente escolar. (VIANA, 2014, p. 256)

Diante disso, é importante observar que os diálogos entre a escola e as artes em geral como a dança, música, entre outros, é fundamental em processo pedagógico que visa o desenvolvimento do indivíduo jovem em todas as suas potencialidades.

3.4.3 Expressões artísticas: Grafite

Uma expressão cultural muito peculiar dos jovens, sobretudo dos jovens de periferia, é a cultura do grafite. O grafite está presente nas culturas juvenis como uma linguagem que dialoga por meio de letras e imagens. Muitas vezes confundido com a pichação, o grafite também é associado à marginalidade juvenil e, muitas vezes por falta de conhecimento de suas potencialidades, é deixado de fora das atividades artísticas escolares. Segundo Viana:

Carregados de letras e imagens que revelam uma diversidade de estilos, mensagens e vertentes, expõem uma ótica da diversidade e da complexidade das cidades, podendo significar um modo singular de interpretá-las e entendê-las, seja a partir de suas vertentes artísticas, seja em sua forma mais radical, a pichação. E, ainda, revelam uma fonte riquíssima de elementos visuais observada no uso de cores, perspectivas, repetições, modulações, volumes e elementos simbólicos capazes de gerar um vasto conteúdo para as aulas de artes visuais. (VIANA, 2014, p. 252)

Para as análises dessa categoria, a cultura do grafite foi investigada dentro da coleção na perspectiva de encontrar possíveis pontos de contato com as culturas juvenis, bem como a sua interação com os conteúdos a serem propostos pela coleção.

Na p. 36, na abertura do capítulo 3, os autores utilizam uma imagem de jovens e pessoas grafitando sua arte em uma parede. Nessa referência os autores utilizam a imagem do grafite associada ao título do capítulo, *Linguagem, comunicação e interação*. A imagem exibida pela Figura 50 remete às culturas juvenis por meio do grafite, e nesse contexto é utilizada pelos autores como um pano de fundo para dialogar com as temáticas tratadas por esse capítulo, como no caso a linguagem.

Figura 50



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 36.

Outra referência à cultura do grafite encontra-se na p. 386. A imagem de Tate Modern exibida nessa página dialoga com o texto “Manifestação que surgiu em Nova York nos anos de 1970”. Nesse texto, os autores comentam sobre a cultura do grafite, expondo suas origens, polêmicas e aplicação como linguagem de expressão artística e social.

Figura 51



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 386.

No volume III, foi localizada apenas uma referência à cultura do grafite. A imagem localizada na p. 287 faz parte da seção “Competências de área 4,5 e 6”, referentes a linguagens, códigos e suas tecnologias. Nessa seção, os autores apresentam como essas competências e habilidades são exigidas em questões do ENEM, propondo algumas questões. Na segunda questão no Texto II, os autores utilizam a imagem **Arte Urbana** (foto: Diego Sin) e a associam a um pequeno texto que fala sobre o grafite contemporâneo.

Figura 52



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 287.

Baseando-se nas análises realizadas para essa categoria, percebeu-se que a cultura do grafite foi abordada por essa coleção no sentido conceitual, sem a preocupação de elaborar uma maior interatividade entre o aluno e a linguagem do grafite. Diante disso, cabe observar que, segundo Viana, “[a]s experiências culturais juvenis estão, muitas vezes, presentes, mas nem sempre são valorizadas e potencializadas nas escolas” (2014, p. 259). Para Viana:

Há elementos nessas experiências que poderiam ser apropriados, conectados e integrados às dinâmicas, aos conteúdos e aos projetos educacionais. Não bastam que elas estejam presentes nos espaços escolares, é importante que propiciem a experimentação e o desenvolvimento de suas intelectualidades próprias, superando o sentido somente *do fazer pelo fazer*. Por isso, é importante que as escolas as reconheçam como legítimas. (VIANA, 2014, p. 259)

Como se vê, ao pensar-se na cultura do grafite inserida em práticas escolares, percebe-se aproximações entre a escola e as culturas juvenis, propondo ao aluno novas perspectivas de reflexão sobre um tema em específico que foi previamente discutido em sala de aula.

3.4.4 Expressões linguísticas: Gírias

As gírias são muito comuns entre as culturas juvenis de diferentes classes sociais. Elas normalmente são utilizadas dentro de um grupo específico, como forma de linguagem própria que os diferencia dos “adultos” e os define enquanto sujeitos sociais. As gírias normalmente estão atreladas a um grupo social em específico e uma época na história. Trazendo a gíria para o campo pedagógico, mais especificamente no ensino de língua, verifica-se conforme Araújo *et al.*:

Acredita-se que a variante gíria, por ser um elemento muito recorrente nos estudos da Sociolinguística, possa transformar-se em ferramenta para o trabalho de ensino de língua, somada ao ensino da variante padrão, e a orientação de uso de acordo com a situação de sociocomunicação, visando afastar o olhar preconceituoso e estigmatizado que essa linguagem carrega de que a gíria é linguagem de malandros, marginais, de pobres e excluídos. (ARAÚJO *et al.*, 2016, p. 71)

Na p. 358, os autores apresentam algumas gírias utilizadas entre *skatistas*. A imagem de um *skate* é associada ao texto apenas de modo complementar. Percebe-se que o modo como as gírias foram referenciadas nessa página, reflete o seu distanciamento dentro de um contexto educacional atento ao diálogo com as culturas juvenis. As gírias foram colocadas no texto apenas para exemplificar o que são gírias, e não para dialogar com o aluno.

Figura 52

Gíria dos skatistas

Baba-egg: pessoa muito bajuladora, tipo puxa-saco.

Chupar uma manguita: se dar mal, cair.

É novas: todo mundo já sabe.

Madonna: manobra radical.

Morcegar: andar de skate à noite.

Pleiba: rico que anda de skate.

Radical: no skate, tudo é radical.

Pode ser usado como bom e ruim.

Por exemplo: uma manobra radical e uma garota radical de feia.

Tá na hands: está tudo certo.

Tem jeito?: tudo bem?

(Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos*. 3. ed., atualizada. São Paulo: Panda Books, 2005. p. 564.)



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 358.

Conforme a análise do parágrafo anterior, percebe-se a gíria sendo colocada apenas como um conceito. As gírias enquanto inseridas em um contexto educacional podem permitir maior interação entre o professor e o aluno. Partindo do pressuposto de que as gírias fazem parte da bagagem cultural dos jovens alunos, entende-se que as escolas de ensino médio e seus materiais didáticos precisam estar em consonância com as diferentes linguagens das culturas juvenis, propondo a inclusão das pluralidades culturais que a elas chegam.

3.4.5 Expressões literárias: Livros

O hábito da leitura transforma o jovem aluno a tornar-se um sujeito crítico, que expõe suas ideias com maior propriedade. A escola tem por função prover esse direcionamento ao jovem leitor, propondo práticas de leitura engajadas nesse processo de emancipação do sujeito.

Atualmente os jovens estão diante de uma série de atrativos ofertados pelas novas tecnologias, e percebe-se diante disso um afastamento ou certa falta de interesse pela leitura tradicional, principalmente a sugerida pelas escolas. Diferentemente dos grandes clássicos propostos pelas escolas, os jovens sentem-se atraídos pelas séries de livros que surgiram recentemente, como é o caso dos livros da saga *Crepúsculo*, da escritora Stephenie Meyer. Outra coleção muito conhecida entre o público jovem é a série de livros intitulada *Harry Potter*, da escritora britânica J. K. Rowling, fenômenos da cultura de massa.

Nessa direção, buscou-se analisar nessa coleção os possíveis diálogos entre os livros selecionados pelos autores e as culturas juvenis, partindo de pistas que identifiquem aproximações com tais culturas, como suas linguagens, símbolos, personagens, entre outros.

No início de cada unidade na seção “Fique ligado! Pesquise!”, os autores sugerem a leitura de alguns livros no tópico *Leia*. Nas quatro unidades desse volume são indicados cerca de 47 livros. Os livros indicados são de diferentes gêneros literários, e em cada unidade não parece existir uma relação entre os gêneros e os títulos de leitura sugeridos.

No texto “Filosofia para jovens”, os autores comentam sobre o livro *O mundo de Sofia*, e apresentam a imagem do livro. No livro, a juventude é colocada diante de questões filosóficas que incitam uma série de reflexões existências do ser humano e suas relações com o mundo.

Figura 53



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 168.

Outro texto que cabe destacar é o que se encontra na p. 176 intitulado “Loucos por blogs”. Nesse texto, os autores sugerem a leitura do livro *Blogs: revolucionando os meios de comunicação*. Anexo ao texto é utilizada a imagem do livro como forma de ilustração. Os blogs surgiram em meados dos anos 1990, tornando-se muito populares entre os jovens na internet, que escreviam sobre temas diversos, sobretudo questões pessoais. Pode-se pensar os blogs como uma espécie de diário eletrônico público da juventude.

Os autores propõem a leitura dos livros *Os Lusíadas*, de Fido Nesti, e *Lusíadas 2500*, de Laílson de Holanda Cavalcanti, ambos no formato de quadrinhos. As imagens dos livros são exibidas como forma de

diálogo com o texto. Os quadrinhos, em seus mais distintos formatos como a *charge*, o cartum, e mais recentemente o *mangá*, são um tipo de linguagem muito apreciada pelas culturas juvenis.

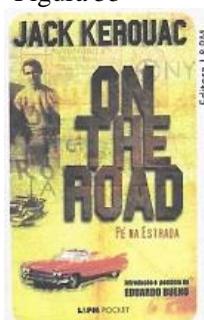
Figura 54



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 215.

No início do v. 2, na p. 17, no texto “On the Road: o escapismo do século XX?”, os autores comentam sobre o livro *On the Road*, de Jack Kerouac. Esse livro, segundo os autores, “é um verdadeiro hino à liberdade e há mais de 50 anos vem influenciando gerações de jovens”. Os autores ilustram o texto com a imagem do livro.

Figura 55



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 129.

Conforme as análises referentes a essa categoria, percebeu-se a presença das culturas juvenis por meio de suas linguagens e símbolos ou pela figura de um jovem protagonista encontrada nos livros. Percebeu-se

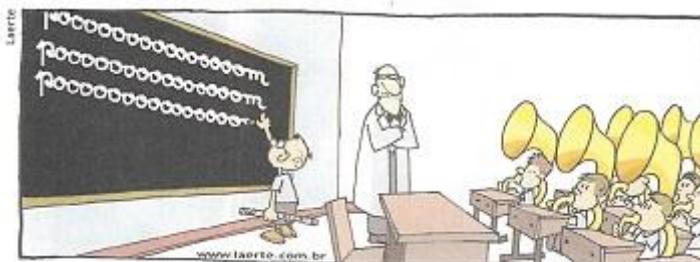
também, com a análise, que em alguns livros a juventude foi problematizada, destacando-se as suas fragilidades, incertezas, transitoriedade, rebeldia, entre outras questões.

3.4.6 Expressões literárias: Quadrinhos, charges e cartuns

As histórias em quadrinhos compõem as linguagens do século XX e continuam sendo consumidas até os dias atuais. As escolas, que em outros tempos abominavam as histórias em quadrinhos, passaram a utilizá-los cada vez mais, incluindo-os em seus materiais didáticos. As histórias em quadrinhos também passaram a ser utilizados em questões de vestibular, provas do ENEM, entre outros.

É importante destacar que existem diferentes linguagens dentro do universo das histórias de quadrinhos, como é caso do cartum, dos quadrinhos e da *charge*. Os quadrinhos caracterizam-se por narrar uma história de forma sequencial, em que os quadrinhos ou vinhetas são apresentados com textos associados a imagens. A *charge* é expressa por meio de desenhos e é normalmente empregada com o propósito de satirizar algum fato social da atualidade. Desse modo, percebe-se que a *charge* só faz sentido em um determinado tempo após ser criada. Por sua vez, o cartum possui características muito similares às *charges*, apresentando desenhos para satirizar um fato social, porém o que o diferencia das *charges* é que ele pode ser compreendido em qualquer tempo e região. Destacam-se também atualmente os quadrinhos denominados “mangás”, que são quadrinhos de origem oriental e que desde os anos de 1990 fazem muito sucesso entre o público jovem ocidental.

No volume I da coleção foram localizados 43 quadrinhos, os quais são utilizados para dialogar com alguma atividade proposta ou para reforçar algum conteúdo a ser trabalhado. Na seção de exercícios na página 38, por exemplo, os autores apresentam dois cartuns utilizados como base para os alunos responderem às questões de 1 a 3 da página seguinte. Os autores anexam um texto localizado à direita dos cartuns, intitulado “O que é cartum?” e respondem: “Cartum é uma espécie de desenho humorístico ou anedota gráfica cujo objetivo é divertir o leitor e quase sempre fazer uma crítica a um tema da realidade”.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 38.

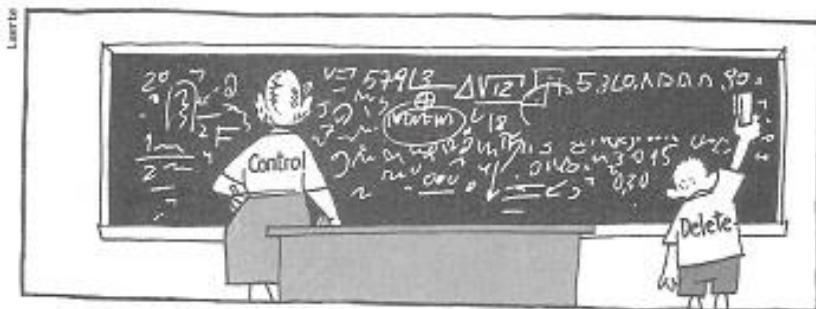
A imagem e o texto exibidos no cartum da Figura 56 remetem à ideia de exclusão e autoritarismo em sala de aula. O aluno que está escrevendo no quadro com a flauta na mão é de certa forma distinguido dos outros e excluído do resto da turma por ser diferente, sendo ao que parece colocado em uma situação de punição pela figura do professor que, nesse contexto, detém todo o poder sobre a classe. Nesse momento, percebe-se como a tira apresentando uma situação de humor pode esconder questões problemáticas como as relacionadas ao preconceito e às relações de poder na educação. Diante disso, cabe observar, segundo Krawczyk, que:

[...] ainda que os docentes de Ensino Médio já não sejam idealizados como os professores de ensino fundamental, continuam cumprindo um papel muito importante na motivação dos alunos. O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e à sua identificação com o professor. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: ao jeito de ensinar, sua paciência com os alunos e capacidade de estimulá-los. (KRAWCZYK, 2014, p. 88)

Verifica-se, na Figura 57, os autores seguindo pelo mesmo caminho do exemplo do cartum anterior. O professor novamente é colocado como o controlador que aplica punições aos seus alunos para resolver problemas que ocorrem em sala de aula. O cartum de autoria de Laerte permite uma discussão interessante com os alunos sobre educação, liberdade e relações de poder. O cartum dialoga ainda com a cultura da informática, em que as teclas `ctrl + del` parecem sugerir

muitos significados de exclusão, apagamento, resistência e poder.

Figura 57



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 38.

No volume II, os quadrinhos também aparecem em grande quantidade, assim como no volume I. Foram localizados cerca de 50 histórias em quadrinhos, sendo na maior parte das vezes aplicados em atividades propostas. Nesse volume, foi localizado um número bem maior de quadrinhos, em vez de *charges* e cartuns.

Na página 138 os autores utilizam um quadrinho para dialogar com o tópico Flexões de tempo no modo subjuntivo. O cartum parece ser de autoria de Ziraldo.

Figura 58



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 138.

Percebe-se a falta de cuidado que os autores tiveram ao selecionar o quadrinho da Figura 58. Nesse quadrinho, dialogam dois jovens, e na última parte um deles recorre à afirmação de que o “Futuro é negro”. Nesse momento, percebe-se que o adjetivo negro remete o futuro a algo ruim, o que revela uma explícita falta de respeito para com as pessoas de origem afro-brasileira, incitando fortemente o racismo.

No volume III, foram localizadas um total de 27 histórias em quadrinhos. Os cartuns e *charges* encontram-se um número bem mais reduzido, comparado ao de quadrinhos. Em geral, os quadrinhos aparecem associados às atividades propostas, questões do vestibular, questões do ENEM. Outra utilização dos quadrinhos é no sentido de

dialogar com algum conteúdo a ser trabalhado, com ênfase em algum aspecto, propondo novas maneiras de se trabalhar pedagogicamente um determinado conteúdo.

Os autores utilizam a *charge* de Belmonte, publicada em 1922, para dialogar com o texto “A semana da Arte Moderna”, localizado na página 52.

Figura 59



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 52.

Percebe-se que a imagem do jovem é atrelada a uma afirmação pejorativa de um adulto, que chama os jovens artistas de coitados por serem tão moços. Obviamente, a intenção do cartunista é fazer uma ironia e a intenção dos autores do livro didático é provocar a reflexão sobre o conflito de gerações ou o choque entre diferentes visões de mundo: uma tradicional e outra moderna.

Nesse volume, os autores também utilizam quadrinhos para

proporem exercícios, como é o caso do quadrinho localizado na p. 84, em que os autores trabalham o conceito de pronome relativo.

Figura 60



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 84.

No quadrinho, os autores relacionam a figura do jovem a algo positivo, nesse contexto representado os bons tempos do relacionamento de um casal. Claramente, o quadrinista faz um arremate irônico e um tanto pessimista em relação à instituição do casamento e às relações matrimoniais. Fica evidente a visão da juventude como um tempo de idealismos e gentileza, posteriormente substituído por um tempo de insensibilidade e rotina.

Percebe-se com as análises realizadas nos três volumes que os quadrinhos estão cada vez mais ganhando espaço dentro dos materiais didáticos. Na maioria das vezes, são utilizados como pretexto para os alunos resolverem as atividades propostas, mas também podem ser utilizados como uma linguagem verbo-visual, que dialoga com outras linguagens, podendo oportunizar aos alunos reflexões sobre questões dos mais diferentes assuntos. Entretanto, a excessiva frequência com que foram utilizados na coleção analisada, ocupou um espaço muito grande, tornando-os um recurso de linguagem repetitivo e muitas vezes redundante.

Também é importante observar sobre os cuidados ao escolher uma *charge*, cartum ou quadrinho para dialogar com o conteúdo proposto, visto que em alguns casos percebeu-se a utilização dessas linguagens de forma não concomitante com o tema perseguido, bem como situações onde foram utilizadas de forma pejorativa e ofensiva.

3.4.7 Expressões artísticas: Cinema

O cinema americano de Hollywood, expoente exemplar do que é cultura industrial, vem influenciando a juventude desde o século XX até os dias atuais. Muitos filmes marcaram gerações e são referência para a juventude de cada época. Podem-se destacar clássicos do cinema como *Juventude Transviada* (1955), com James Dean, *Hair*, a ópera rock de 1979, *Curtindo a vida adoidado* (1986), *As dez coisas que mais odeio em você* (1999), *Crepúsculo* (2008), entre muitos outros nos quais a figura do jovem é representada.

No cinema brasileiro, a figura do jovem ganha maior visibilidade nos anos 1980. Nesse período, a juventude foi exibida nas telas de cinema, onde se abordavam diferentes temáticas que envolviam a figura do jovem. Conforme Huche:

Sucessos como *Menino do Rio* (1982), *Bete balanço* (1984) ou *Rock estrela* (1986) foram explorados conjuntamente, ou mesmo como apêndices, de sucessos musicais, e representavam uma juventude hedonista, em grande parte apolitizada. Parte da produção cinematográfica da época, porém, trouxe às telas os conflitos da juventude que seriam menos rasos, caso de *nunca fomos tão felizes* (1984) ou *Feliz ano velho* (1987). A representação da juventude em perigo, que, sem medir consequências, afunda-se em drogas e comportamentos de risco, também ganhou as telas, como em *O sonho não acabou* (1982) ou *Dedé Mamata* (1987). (HUCHE, 2013, p. 14)

Na década seguinte houve uma queda na produção de filmes no Brasil em circunstância de medidas tomadas pelo Presidente Fernando Collor de Mello, que extinguiu alguns órgãos culturais. Apesar desse período de recesso do cinema nacional, que se deu entre os anos de 1990 a 1995, novos filmes representados por jovens surgiram, como os filmes: *O Bicho de 7 Cabeças* (2001), *Cidade de Deus* (2002) e *Céu de Suely* (2006).

O cinema, ao longo dos anos, vem dialogando com os jovens, tornando-se um elemento cultural importante no processo de construção de identidades. Percebe-se a influência que o cinema causa na juventude em muitos aspectos, como no modo de se vestir, nas gírias, nos cortes de cabelo, nas relações sociais e ideológicas, entre muitas outras. Nessa

direção, cabe ressaltar que o cinema não pode estar ausente das escolas, diante de tantos pontos de aproximação com a juventude.

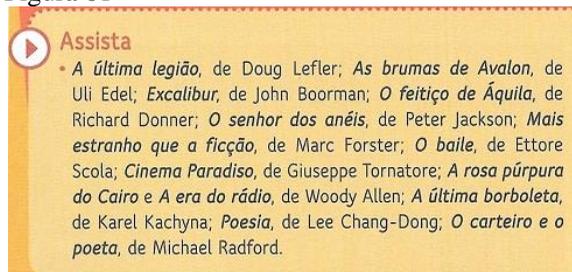
O diálogo entre escola e cinema já vem de outras épocas, e atualmente, com as novas tecnologias e possibilidades de produções mais sofisticadas, percebe-se o cinema como um importante recurso a ser utilizado na área da educação para propor aos jovens estudantes uma reflexão crítica sobre os mais diversos temas. Segundo Napolitano:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais descomprometidos aos mais sofisticados, e “difíceis”, os filmes tem sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2013, p. 11-12)

Diante disso, passo a analisar referências ao cinema presentes na coleção selecionada, levando em consideração suas relações com as culturas juvenis, bem como os possíveis diálogos com o conteúdo ao qual está associado.

No início de cada unidade do volume I, mais especificamente no tópico “Fique ligado! Pesquise!”, na seção *Assista*, os autores fazem sugestões de filmes aos alunos. Cabe ressaltar que nesse volume a maior parte dos filmes sugeridos pelos autores são norte-americanos:

Figura 61



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 11.

Foram localizados nesse volume alguns filmes que evidenciam a figura do jovem, como é o caso dos filmes: *Sociedade dos poetas*

mortos (1989), *Na natureza Selvagem* (2007) e *Desmundo* (2003). O filme *Sociedade dos poetas mortos* é associado ao texto para dialogar com a expressão do latim *Carpe Diem*, em que os autores comentam sobre seus significados dentro da poesia barroca.

Figura 62



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 223.

No texto “Na natureza selvagem e os temas árcades”, os autores utilizam o filme *Na natureza selvagem*, que conta a história de um jovem de classe média que, ao terminar os estudos da universidade, não encontra alternativas de vida diante das opções apresentadas, chegando a abandonar sua família e sair pelo mundo em busca de um sentido. Segundo os autores, o filme “retoma, no século XXI, os ideais de árcades de *fugere urbem* e *aurea mediocritas*”.

Figura 63



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 367.

O filme *Na natureza selvagem* propõe o olhar crítico do jovem diante de modelos sociais pré-determinados pelo mundo “adulto”. Nesse filme, o jovem é representado como um personagem que reflete sobre questões existenciais, materiais e, sobretudo, sobre o sentido da vida.

No texto da p. 203, “Desmundo: violência no Brasil colonial”, os autores utilizam o filme *Desmundo*, que trata da história de um grupo de jovens órfãs enviadas ao Brasil pela rainha de Portugal para se casarem com os primeiros colonizadores portugueses. O filme retrata a exploração sexual de jovens do sexo feminino no Brasil durante o período colonial. A mulher jovem é representada no filme como um simples objeto sexual de prazer e submissão aos homens a que eram pretendidas como esposas.

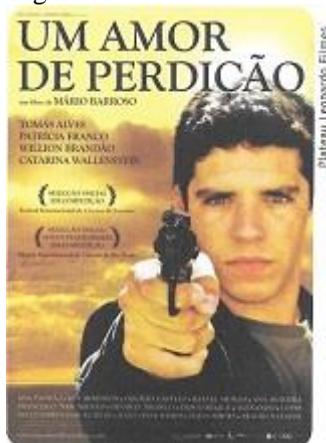
Figura 64



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 203.

Na p. 42, ao expor sobre o gênero novela passional utilizado pelo autor Camilo Castelo Branco, protagonizado segundo os autores por “um jovem de vida desregrada que se deixa corromper pela vida social urbana”, os autores associam a imagem do filme *Um amor de perdição* ao texto, o qual, segundo eles, teve influência da obra de Camilo Castelo Branco.

Figura 65

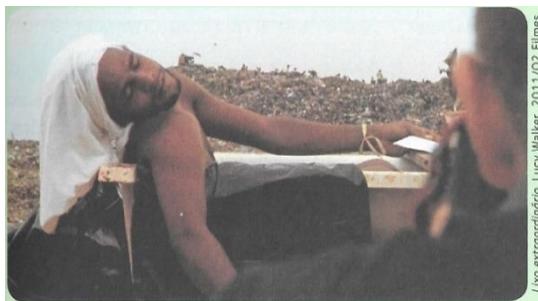


Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 42.

No filme *Um amor de perdição*, a figura do jovem protagonista é atrelada a questões comportamentais, como violência, desordem e arrogância. Outra questão que o filme aborda refere-se à resignação do jovem quando se envolve em uma relação afetiva.

Na página seguinte, os autores utilizam uma cena extraída do documentário *Lixo Extraordinário*, do brasileiro Vik Muniz, e à direita exibem a imagem do trabalho de Vik feita de materiais recolhidos do lixão. Nessa imagem Vik faz alusão à pintura de Jacques-Louis David intitulada *A Morte de Marat* (1793).

Figura 66



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 43.

O documentário *Lixo Extraordinário* relata o cotidiano dos catadores de lixo do aterro sanitário Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro. Nesse filme, a figura do jovem é associada a miséria, falta de oportunidades e exclusão social.

Na p. 153, no tópico “Leitura”, uma cena do filme *Inocência*, de Walter Lima Jr., é associada ao texto “Inocência, de Taunay”. O filme aborda a questão do amor reprimido e da solidão de uma jovem que vive isolada em seu quarto, submissa às ordens de um pai autoritário e repressor.

Figura 67



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 153.

No texto “Variantes do narrador em 1ª pessoa”, os autores associam o romance *O nome da rosa*, de Umberto Eco, com o tipo de narrador denominado narrador-testemunha. No romance de Eco, quem narra a história é um jovem chamado Adso de Melk. Os autores também citam um trecho do romance e o associam à imagem do filme *O nome da rosa*.

Figura 68



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 163.

Na temática das gerações tratada pelos autores no capítulo 5, os autores associam filmes a cada geração, como é o caso do filme *Cidadão Kane*, de Orson Welles (1943), associado à geração Greatest.¹ O filme *West Side Story*, de Robert Wise, é associado à geração silenciosa.² Para a geração dos *baby boomers*³ os autores associam o filme *Blow Up: depois daquele Beijo*, de Antonioni (1966). O filme *Curtindo a Vida Adoidado*, de John Hughes (1986), é associado à geração X⁴. *Matrix*, dos irmãos Wachowski (1999), está na geração Y,⁵ e animações como *Toy Story* e *Carros*, na geração Z⁶.

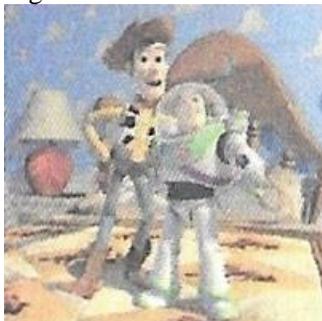
Figura 69

1 Geração *Greatest*: nascidos entre 1901 e 1924.
2 Geração silenciosa: nascidos entre 1925 e 1942.
3 Geração *baby boomers*: nascidos entre 1943 e 1960.
4 Geração X: nascidos entre 1961 e 1981.
5 Geração Y: nascidos entre 1982 e 2000.
6 Geração Z: Nascidos a partir de 2001.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 272.

Figura 70



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 272.

No terceiro volume, a arte do cinema é menos explorada pelos autores em comparação aos volumes anteriores. Neste último foram localizados seis filmes com imagens associadas.

No tópico “Fique ligado! Pesquise!”, seção *Assista*, os autores referenciam um maior número de filmes brasileiros.

Figura 71



Assista

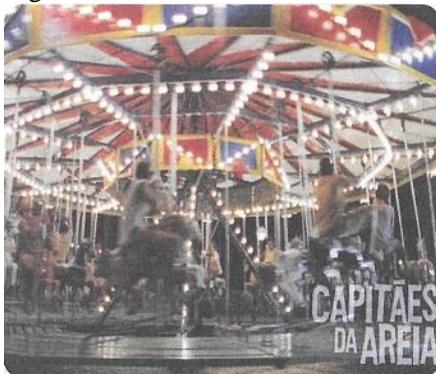
Professor: É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas no capítulo *Vivências*.

- *A hora da estrela*, de Suzana Amaral; *Morte e vida severina*, de Walter Avancini; *O pagador de promessas*, de Anselmo Duarte; *Eles não usam black-tie*, de Leon Hirszman; *A história oficial*, de Luís Puenzo; *A terceira margem do rio*, de Nelson Pereira dos Santos; *Lamarca*, de Sérgio Rezende; *O que é isso, companheiro?*, de Bruno Barreto; *As meninas*, de Emiliano Pereira; *Central do Brasil*, de Walter Salles; *Outras histórias*, de Pedro Bial; *Benjamin*, de Monique Gardenberg; *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles; *Mutum*, de Sandra Kogut.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 297.

No texto “As luzes do carrossel” (p. 172) é apresentada a imagem de uma cena do filme *Capitães da Areia*. O filme, baseado no romance do escritor Jorge Amado, retrata a dura realidade de crianças e jovens que vivem abandonados nas ruas, expostos a violência, drogas e prostituição. São meninos sem família, escola ou qualquer tipo de direito a eles concedido.

Figura 72



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 172.

Na p. 224, a figura de uma cena do filme *Abril Despedaçado*, que conta a história de um jovem nordestino chamado Tonho, influenciado pelo pai a vingar-se da morte de seu irmão, é associada ao texto “O Nordeste no cinema”. O filme aborda dilemas existências que o jovem Tonho enfrenta diante de questões tradicionais impostas pela família e a sociedade, em contraponto com um desejo de liberdade que o persegue.

Figura 73



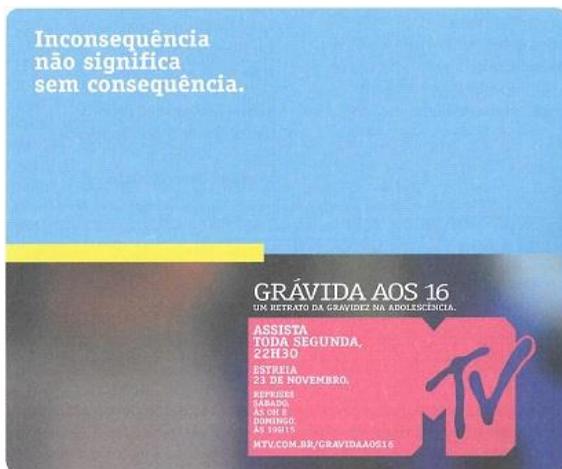
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 224.

3.4.8 Expressões midiáticas: Televisão

A televisão aberta brasileira está presente no cotidiano da maioria dos jovens e, mesmo com a introdução de novas mídias digitais, ainda ocupa uma parcela considerável do tempo das pessoas. Nessa categoria de TV, os programas de maior predominância e audiência são as novelas, minisséries e programas de auditório. Por sua vez, a TV fechada possui um maior acervo de programas específicos ao público jovem, como é o caso de programas musicais, séries, canais de filmes, programas de humor e de esportes, entre outros.

Na p. 362, os autores vinculam o canal de televisão MTV, para abordar temas como a gravidez de jovens. O canal MTV é direcionado ao público jovem, na maioria das vezes jovens de escolas particulares que possuem um maior acesso à TV fechada.

Figura 74



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 362.

Na p. 388, a imagem do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva é exibida no episódio “Pinewood Derby”, do desenho *South Park*, que é transmitido em TV fechada.

Figura 75



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2013, v. 1, p. 388.

O desenho *South Park* aproxima os jovens com seu humor ácido, que é utilizado para ironizar os modelos tradicionais impostos pela sociedade. Com uma linguagem que faz uso de muitos símbolos presentes nas culturas juvenis, como gírias, música, entre outros, o desenho é muito apreciado pelos jovens.

3.4.9 Expressões artísticas: Teatro

No Brasil o acesso à cultura, como o teatro, cinema, shows musicais é privilégio das classes sociais mais favorecidas. Os jovens alunos de escolas públicas normalmente são excluídos desse cenário, pois, além de não possuírem recursos financeiros para essas atividades culturais, começam a trabalhar muito cedo, normalmente desde criança. Para eles, o contato com as artes em geral, como a dança, música e o teatro, muitas vezes se dá com mais frequência nas escolas.

Nas escolas de ensino médio brasileiras, o ensino das artes, como a dança, o teatro, a música, entre outros, normalmente é posto em segundo plano, visto que existem outras disciplinas consideradas prioritárias a serem estudadas, pois são preparatórias para os exames oficiais como o Enem e o vestibular ou para o mercado de trabalho. Viana (2014, p. 242-253), ao analisar as aulas de artes visuais no ensino médio colocadas em uma perspectiva das correntes educacionais positivistas, observa que, dentro dessa lógica, “foram muitas vezes substituídas por aulas de desenho técnico ou de geometria com a justificativa de serem mais importantes já que atendem a demandas de preparação para o vestibular ou para o mercado de trabalho”. Segundo a autora:

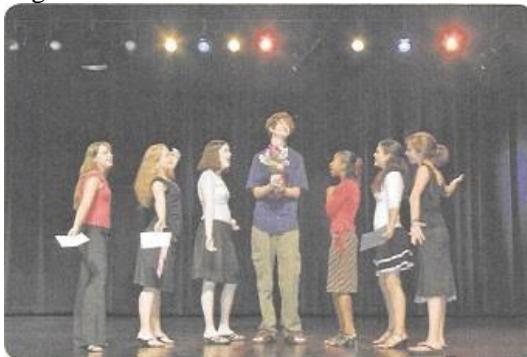
[...] o reconhecimento das artes como área de conhecimento, como nas outras áreas presentes nos currículos escolares, deu-se efetivamente somente com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, LDB/1996, quando o ensino das artes passou a constituir-se como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. O programa tinha como intuito o desenvolvimento da criatividade, da percepção e da sensibilidade estética, deixando a cargo de cada escola, a escolha da modalidade artística e a série a ser contemplada com o seu ensino. (VIANA, 2014, p. 253)

Baseando-se nas problematizações colocadas acima, buscou-se, na análise para essa categoria, saber como o teatro está sendo referenciando em relação com a juventude dentro da coleção analisada.

No volume I, não foram localizadas muitas referências à cultura do teatro e seus diálogos com o público jovem. Em “Vivências” (p.

122), os autores propõem uma representação teatral. Na página seguinte é exibida a imagem de jovens atuando em uma peça de teatro. Nesse momento percebe-se uma atuação coletiva dos jovens, o que promove a socialização entre os indivíduos de um grupo por meio da arte e da cultura.

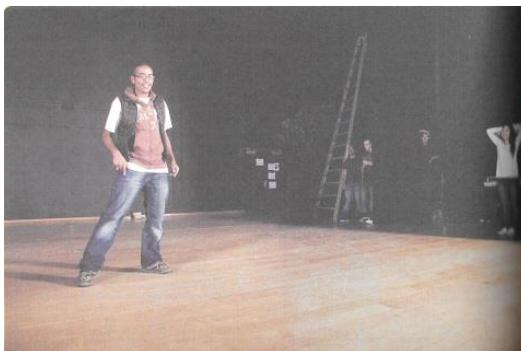
Figura 76



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 123.

No tópico “Vivências” da p. 212, a imagem de um jovem no palco atuando é exibida em anexo ao texto no qual os autores propõem atividades que envolvem declamação, leitura dramatizada, entre outras. O teatro possibilita aos jovens situações onde eles necessitam expressar-se individualmente, como é o caso das declamações de poemas. Nesse momento, percebe-se a figura do jovem como um elemento autônomo, interagindo com os outros por meio de suas expressividades orais e corporais.

Figura 77



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 212.

Conforme as análises realizadas, percebeu-se a ausência de temas que tratem de assuntos relacionados ao teatro de forma geral, suas aplicações na educação e suas aproximações com as culturas juvenis.

Diante dos resultados encontrados na análise, cabe observar, segundo Martins, que:

O teatro propicia o desenvolvimento da capacidade de uma atuação mais ativa e autônoma do sujeito sobre a sua própria realidade, na medida em que esta arte oferece a oportunidade do indivíduo/ator vivenciar em seu processo criativo, diferentes emoções e situações até então jamais experimentadas. Este indivíduo se abre para novas possibilidades de relacionamento com o mundo, passando a atuar em função de suas próprias perspectivas de vida, portanto, para além daquela que lhe foi ditatorialmente estabelecida como “verdade” absoluta. (MARTINS, 2008, p. 22)

Nessa direção, percebe-se a importância de uma escola aberta a diálogos com as artes em geral, quer seja por meio de seus materiais didáticos ou projetos pedagógicos, já que nos dias atuais, o tecnicismo analítico imposto pelo mercado de trabalho torna-se cada vez mais dominante nas escolas brasileiras. Também é importante ressaltar a importância das artes inseridas nos meios educacionais como propostas transversais as outras disciplinas, visto que nessa perspectiva as artes podem contribuir ampliando o conteúdo a ser trabalhado por uma

disciplina em específico. Para Viana (2014):

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, DCNEM, as artes perdem o caráter de áreas específicas e entram no Ensino Médio na área macro de Linguagens, de forma transversal, no Ensino de História, no estudo da História e da Cultura afro-brasileira e indígena. O que se espera, neste sentido, é que as artes e as culturas sejam desenvolvidas de forma articulada, em projetos interdisciplinares e multidisciplinares consistentes, considerando a diversidade das expressões culturais regionais. (VIANA, 2014, p. 253)

Com base no exposto pela autora, nota-se que as escolas quando propõem espaços que valorizam a coletividade dos indivíduos, promovem diálogos entre muitas áreas do conhecimento como a ciência, a tecnologia e a cultura, agregando novas possibilidades no processo de formação do aluno e no desenvolvimento da escola.

3.5 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA RELAÇÕES SOCIAIS AFETIVAS

3.5.1 Relações sociais e afetivas: Amizade

Com a expansão do ensino médio nos últimos anos, a escola tornou-se uma instituição de extrema importância no processo de socialização dos jovens. Nela os jovens passam uma grande parte do seu tempo, estabelecendo relações com colegas de classe, professores e funcionários. Segundo Corti (2014):

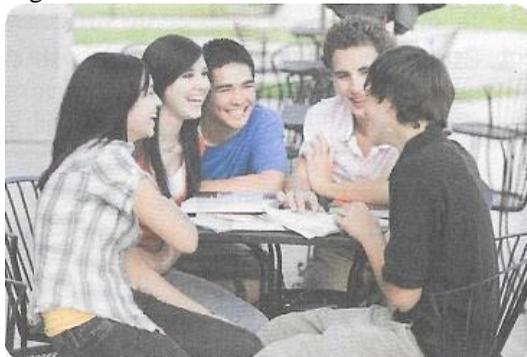
Suas interações contínuas e a construção de mecanismos de sociabilidade paralelos à escola criam uma rede de interdependências entre os próprios alunos, geram expectativas de comportamentos, normas informais e uma verdadeira cultura dos alunos. Ou seja, eles estão vivendo a escola ao mesmo tempo em que estão construindo uma vivência como adolescentes e jovens, se interessando por assuntos,

desenvolvendo um linguajar próprio, criando um estilo para si e buscando o reconhecimento do olhar do outro, principalmente de seus colegas. (CORTI, 2014, p. 318)

Diante desses fatos, foram analisados nos três volumes aspectos relacionados à amizade entre jovens no âmbito escolar ou mesmo em outros locais.

Em planejamento de texto na p. 74, os autores propõem aos alunos que elaborem um texto para uma peça de teatro. Ao lado do texto é exibida a imagem de jovens dialogando de maneira amigável. Percebe-se no momento que a imagem dialoga com a proposta do texto, expondo que a atividade a ser desenvolvida pode ser realizada em grupo de forma divertida.

Figura 78



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 74.

A imagem acima parece confirmar o que comentam Carrano e Dayrell (2014, p. 118) no sentido de que, “aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade”. Para os autores:

Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Segundo Pais, os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade,

um meio pelo qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”, enfim, um espaço de afinidades e afetividades. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 118)

Na abertura do capítulo 2, intitulado “O debate regrado público”, a imagem de jovens em grupo sorrindo é apresentada. Os autores inserem essa imagem para dialogar com o texto que trata do tema do debate. Ao fazer-se a leitura da imagem, percebe-se que ela interage também com elementos referentes a amizade, diálogo, tempo livre, entre outros. De novo, a dimensão afetiva, relacional do jovem é acentuada.

Figura 79



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 327.

Um pouco mais adiante, na abertura do capítulo 5, intitulado “O artigo de opinião”, os autores inserem uma imagem de jovens reunidos conversando. A imagem associada ao texto exhibe jovens conversando em um ambiente escolar de forma amigável. Novamente, percebe-se que a imagem dialoga com elementos relacionados ao tempo livre, amizade, entre outros. Ser jovem é estar associado a um grupo e formar uma comunidade marcada pela informalidade, pela segurança, pela camaradagem e pela sensação de alegria.

Figura 80



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 346.

Para Carrano e Dayrell, “podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (2014, p. 119).

Nos últimos anos, com a popularização das redes sociais que iniciou-se com o Orkut e atualmente com o Facebook, novas formas de sociabilidade vêm ocorrendo, principalmente entre os jovens. Os jovens de hoje utilizam uma grande parte do seu tempo livre conectados à internet, conversando com os amigos ou postando conteúdo em suas redes sociais. Nesse novo contexto de sociabilidade, as amizades entre os jovens vêm tornando-se mais superficiais e voláteis, tendo em vista a facilidade de inserção e exclusão de um novo amigo em sua rede social. Nessa direção, Sales comenta que:

As redes sociais digitais [...] parecem ocupar boa parte das práticas sociais contemporâneas chegando, às vezes, a configurar-se como o que alguns denominam de “vício”. Um exemplo da “dependência” da participação nas redes sociais pode ser visto no depoimento de um jovem que tentou sair do Facebook: “Pensei em ficar fora uma semana pelo menos, mas não dei conta de ficar nem um dia. Vi que se eu não estiver lá, eu não vou existir como ser humano. O Facebook padronizou o jeito de se relacionar”. (SALES, 2014, p. 230)

Na p. 331, no texto “Como a internet está mudando a amizade”, os autores comentam sobre a temática da amizade dentro na internet, mais especificamente nas redes sociais como o Facebook e o Twitter.

Figura 81



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 331.

Na p. 158, a imagem de dois jovens conversando é associada ao texto que propõem aos alunos uma reflexão para a criação de um debate sobre dois textos que tratam da figura do idoso no mercado de trabalho. Ao realizar a leitura da imagem, percebe-se que ela pode-se relacionar a um contexto de diálogo, porém é importante ressaltar que ela também pode representar outras temáticas como paquera, amizade, entre outros.

Figura 82



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 158.

3.5.2 Relações sociais e afetivas: namoro

Com o avanço tecnológico das mídias digitais, o acesso à informação tornou-se mais rápido e intenso, possibilitando aos jovens de hoje que têm à disposição esses meios a oportunidade de vivenciar novas experiências. Diante disso Carrano e Dayrell comentam que os jovens “obtem acesso a diferentes modelos sociais e modos de ser e de viver que acabam por interferir nos processos identitários” (2014, p. 123). Para os autores, essas transformações:

[..] afetam diretamente a experiência juvenil, cuja vivência tende a ser informada por uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida dos jovens. Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje que amanhã poderá ser outro, sem grandes rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, e não necessariamente namorar, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas duráveis. (CARRANO; DAYRELL, p. 123)

Ao analisar-se os três volumes, encontrou-se apenas no volume 3 uma referência a questões relacionadas a namoro ou paquera entre os jovens.

Na seção de exercícios da p. 59, os autores utilizam a canção “Eu sei que vou te amar”, de Tom Jobim e Vinícius de Moraes, para propor algumas questões. Associada ao texto da canção há a imagem de dois jovens deitados de mão dadas em um gramado, caracterizando um relacionamento afetivo de namoro.

Figura 83



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 59.

3.5.3 Relações sociais e afetivas: Família

A temática da família e suas relações com os jovens e com a escola não aparece nos três volumes. Apenas no volume 2 foi localizado uma referência mais expressiva, tratando do jovem inserido no contexto familiar.

Na p. 275, os autores inserem a imagem do jovem em um contexto familiar. A imagem é utilizada para a aplicação de uma atividade proposta, onde os autores associam a imagem com um texto que trata de gerações.

Figura 84



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 275.

Conforme os resultados apresentados na análise desta categoria, verifica-se que a maioria dos temas elencados como: amizade, namoro, família, entre outros, foram pouco utilizados pelos autores nos três volumes da coleção. Diante disso, considerando pesquisas já desenvolvidas nessas temáticas, percebe-se que são questões orgânicas de um processo de formação do jovem enquanto sujeito social. A constituição da condição juvenil não se limita a apenas uma esfera de análise, segundo Dayrell:

Constitui-se como um ator plural, produto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. (2007, p. 1.114)

Nessa direção, percebe-se que as múltiplas experiências vividas pelos jovens em seu cotidiano colocam maior complexidade no processo de constituição da condição juvenil. Portanto, ressalta-se a importância de compreender as relações dos jovens nas várias instâncias sociais nas quais estão inseridos, como é o caso de suas relações com a família, o convívio no ambiente escolar, os relacionamentos de amizade e namoro, os meios de comunicação em geral, entre muitos outros (DAYRELL, 2007, p. 1.114).

3.6 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA MUNDO DIGITAL

3.6.1 Mundo Digital: Internet

Para as gerações de jovens que nasceram após o ano 2000, as novas tecnologias, em especial a internet, foram inseridas progressivamente em suas rotinas diárias, sendo utilizadas por esses jovens para os mais diferentes propósitos como *online games*, bate papo com os colegas por meio dos *chats*, *blogs* com conteúdo específico, vídeos em geral em *sites* como Youtube e Netflix, e as redes sociais como o Facebook, Twitter e Instagram.

Isso representa um grande e novo desafio para as escolas, sobretudo as públicas, visto que a maioria não possui recursos financeiros suficientes para atender a toda essa demanda tecnológica que cresce exponencialmente a cada dia. Os livros didáticos nas escolas públicas em muitos casos é a ferramenta pedagógica mais utilizada.

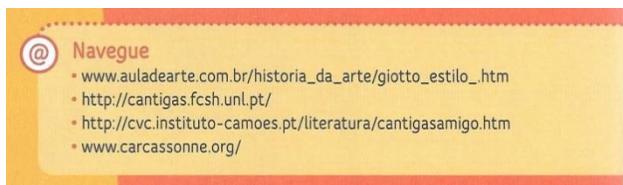
Outro problema enfrentado pelas escolas é a questão curricular diante dessas intensas mudanças. Os currículos escolares necessitam ser frequentemente revisados para poder atender a toda essa urgente demanda tecnológica. Segundo Sales:

Os currículos escolares têm sido alvo do que podemos denominar de imperativo da ciborguização. O currículo ciborgue é uma realidade entre nós. Ele surge da complexificação e transformação dos planejamentos e das práticas curriculares por meio da intensiva e extensiva incorporação/fusão com as tecnologias digitais. A sensação provocada é de que não há escape: estamos inevitavelmente submetidos à presença das tecnologias digitais nos currículos escolares. (SALES, 2014, p. 231)

Perante a relação de dependência tecnológica que os jovens estabelecem com a internet e com as novas tecnologias como *tablets*, *smartphones*, entre outros dispositivos, percebe-se a importância que deve ser dada ao tema. Para as análises dos volumes, levaram-se em consideração alguns aspectos que se concentram na categoria 3 desta pesquisa intitulada Mundo Digital, como: a internet, que engloba *sites*, *blogs*, aplicativos e *links*; computadores e *smartphones*. Procurou-se investigar a interação de jovens e equipamentos; e também os *games* que na atualidade são massivamente utilizados pelos jovens.

No início de cada unidade na seção “Fique Ligado! Pesquise!” na seção “Navegue”, os autores sugerem alguns links de *sites* para os alunos conhecerem.

Figura 85



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 11.

A base de navegação nos sites de internet é composta pelos *links* também conhecidos como *hiperlinks* que compõem o hipertexto. Segundo Levy (1993):

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexas que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LEVY, 1993, p. 20)

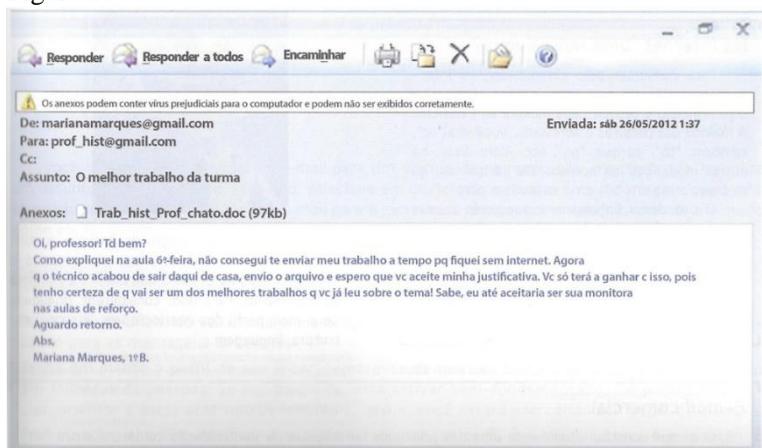
Com a popularização da internet, o hipertexto que compõe as páginas de internet passou a fazer parte do cotidiano dos jovens, que costumam acessá-los nos mais distintos sites e aplicativos.

Os *links* apresentados pelos autores exibidos na figura 86 são textos “estáticos” que não possuem o recurso de conduzir de forma automática o leitor para o conteúdo que ele pretende visualizar. Os *links* nos livros impressos geralmente servem como referências que podem ser utilizadas posteriormente em dispositivos conectados à internet. Porém, cabe ressaltar que os *links* sugeridos pelos autores devem ser cuidadosamente selecionados e revisados, pois eles podem conduzir o aluno a lugares com conteúdo distante do que se pretende estudar ou até mesmo apresentar conteúdo impróprio para o jovem aluno.

O capítulo 5 desse volume intitula-se “Hipertexto e gêneros digitais: o *e-mail*, o *blog* e o comentário”. Nele os autores tratam da

figura do texto inserido nas novas mídias digitais. Na p. 173 desse volume, a imagem de um aplicativo de gerenciamento de e-mail é exibida para propor algumas atividades aos alunos.

Figura 86



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 173.

Nos ambientes escolares, os aplicativos de gerenciamento de e-mail ou as páginas de internet que servem para esse propósito são umas das principais formas de troca de mensagens entre os alunos e os professores.

Outro assunto tratado pelos autores nesse capítulo refere-se aos *blogs* de internet. Os *blogs* surgiram no final dos anos 1990 e popularizaram-se com ferramentas de publicação de ideias, imagens e informação. Neles elas passaram a postar conteúdos como uma espécie de diário pessoal. Segundo Freitas e Silva, “a escrita em diários é uma forma de expressão utilizada pelos adolescentes desde longa data”, porém os autores observam que, “na contemporaneidade, o diário migrou do papel para a internet, nos chamados blogs” (2014, p. 239). Ainda segundo Freitas e Silva:

O blog é uma página da Web atualizada frequentemente e composta de pequenos textos apresentados em ordem cronológica inversa. Um blog típico combina texto, imagens e links para outros blogs. Nos blogs observam-se

pequenos textos, escritos de forma direta, rápida, em uma linguagem coloquial do texto oral, repletos de sinais e símbolos. A capacidade dos leitores de deixarem comentários é uma parte importante para os blogueiros. (FREITAS; SILVA, 2014, p. 141-142)

Nesse volume, os *blogs* são citados pelos autores nas páginas 175 e 176. Ao lado do texto, os autores associam a imagem da plataforma de *blogging Tumblr*.

Figura 87



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2013, v. 1, p. 176.

Outra referência aos *blogs* feita pelos autores encontra-se na p. 228, onde os eles associam a imagem da plataforma *Blogger* a uma atividade proposta, para tratar questões referentes a gêneros institucionais.

Figura 88



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 228.

Em “Vivências”, na p. 313, os autores propõem aos alunos a realização de um projeto no qual serão produzidos textos sobre inclusão digital. Nas duas páginas seguintes, são apresentados alguns temas relacionados à tecnologia, como, por exemplo, a imagem do aplicativo Google Art Project, que é um site mantido pela empresa Google, onde é possível acessar de forma virtual e gratuita uma série de museus espalhados pelo mundo e observar suas obras.

Figura 89



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 314.

Os autores utilizam o *site* do Google Art Project para dialogar com o tema da inclusão digital, que é uma questão problemática que deve ser refletida, pois necessita de políticas públicas mais eficientes, visto que no Brasil existe ainda um grande número de pessoas incluindo jovens que não possuem acesso ao mundo digital. Diante disso, Camozzato, Mello e Perondi observam que:

De acordo com a Política de Governo Eletrônica, a inclusão digital deve se configurar como uma política universal, ou seja, como direito de cidadania. Mas alguns obstáculos, como a falta de investimentos essenciais para se desenvolver uma política pública de inclusão digital, bloqueiam sua realização, embora muito se tenha feito para dar oportunidades de acesso, como os telecentros, nas comunidades mais carentes, conexão via satélite, cidades digitais, softwares livres, entre outros. (CAMOZZATO; MELLO; PERONDI, 2015, p. 105)

Os autores ainda observam que, dentro do contexto das políticas públicas, também se inclui a educação. Nessa perspectiva, segundo Camozzato, Mello e Perondi, as tecnologias de informação e comunicação “podem ser desenvolvidas pelos professores como ferramenta pedagógica na construção do conhecimento dos alunos, mas as ações nem sempre são compreendidas pelo professor que irá executá-las” (2015, p. 102). Diante disso, os autores comentam que faz-se necessário buscar maior conhecimento das políticas públicas de inclusão digital destinadas ao campo da educação, para que se promova a democratização do acesso aos recursos tecnológico a serem compartilhados.

Em o “Jeito de cada geração”, na p. 273, as imagens de algumas empresas e aplicativos referentes à internet, como Skype, Facebook e Google, são associadas à diversão da geração Y.

Figura 90



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 273.

A geração Y, segundo os autores, inclui os indivíduos nascidos entre os anos de 1982 e 2001. A geração Z, que são os nascidos a partir de 2001, conforme categorizam os autores, também podem associar o Facebook, Google e Skype como diversão, não sendo uma característica exclusiva da geração X.

Ao fazer generalizações, é necessário verificar os possíveis impactos de exclusão que essas categorizações podem gerar. No que diz respeito às categorias geracionais apresentadas pelos autores, percebe-se que a escolha por alguns símbolos que representem aspectos pertinentes a cada geração pode estar sendo feita de forma generalista e excluyente. Outro ponto a ser questionado nessa classificação apresentada pelos

autores é quanto à sua abrangência. Quais países utilizam essa classificação geracional? O Brasil? As Américas?

Conforme comentado em capítulos anteriores, os jovens utilizam grande parte do seu tempo livre navegando na internet, em especial utilizando redes sociais como o Facebook, Twitter, Instagram, entre outros. Dessa maneira experimentam novas maneiras de criar vínculos de amizade com outras pessoas.

Na p. 216, os autores utilizam uma questão do ENEM que faz referência à internet (Twitter e Facebook). A imagem associada ao texto apresenta um esquema para representar a amizade na pós-modernidade. Os autores expõem na imagem que a internet e as redes sociais se baseiam em dois tipos de relação: a amizade simétrica e a amizade assimétrica. A essas duas categorias de amizades os autores associam algumas redes sociais. A amizade simétrica estaria associada ao Facebook, LinkedIn, Orkut e MSN, enquanto a amizade do tipo assimétrica se aproxima mais do Twitter, Tumblr, Buzz e Blip.fm.

Figura 91



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2013, v. 3, p. 216.

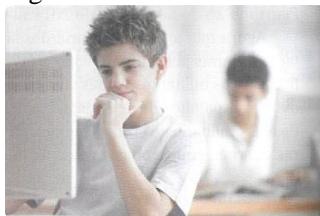
3.6.2 Mundo Digital: computadores

No mundo atual, a relação dos jovens com os dispositivos

eletrônicos, como *smartphones*, computadores e *notebooks*, passou a ser uma necessidade diária. Por meio desses dispositivos, principalmente os mais modernos, os jovens sentem-se incluídos em suas redes de relacionamentos, que muitas vezes é formada apenas por amigos virtuais. Os jovens de hoje, por meio de uma prática diária, desenvolvem a cada dia maiores habilidades para operar esses dispositivos, mantendo-se sempre atualizados com relação aos novos modelos e aplicativos de software que são executados nesses dispositivos. Percebe-se atualmente que, nas atividades escolares realizadas por meio de computadores, os jovens sentem-se mais autônomos e confiantes para realizar tais tarefas, visto que estão em um espaço sobre o qual possuem maior domínio para realização de atividades diversas.

Em produzindo o comentário, os autores propõem uma atividade na qual os alunos necessitam acessar um *blog* na internet para produzir um comentário. Ao lado do texto é exibida a imagem de jovens utilizando o computador.

Figura 92



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 180.

A Figura 93 apresenta a imagem do jovem diante do computador desenvolvendo uma atividade escolar. Pode-se dizer que a maior parte do tempo os jovens realizam atividades dos mais diversos tipos por meio do computador ou algum outro dispositivo eletrônico, geralmente conectado à internet. Diante desse fato, destaca-se a forte relação do jovem com os artefatos eletrônicos bem como o afastamento das relações sociais reais, substituídas por relações virtuais efêmeras.

Em “Revisão e escrita”, na p. 276, os autores propõem ao grupo uma revisão de um trabalho proposto. Nesse momento, associam a imagem de jovens em grupo realizando uma atividade na frente do computador.

Figura 93



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 276.

A imagem apresentada na Figura 94 expõem a presença dos dispositivos eletrônicos mais especificamente os computadores, inseridos em atividades comumente propostas aos jovens em ambientes escolares. Percebe-se com a figura a aproximação entre os jovens ao redor de um elemento central que é o computador, suscitando novas formas de relação que são muito comuns no atual mundo tecnológico.

Em “Produzindo o texto dissertativo-argumentativo”, os autores comentam sobre a presença das ferramentas digitais em todas as áreas das atividades humanas e questionam se o jovem pode viver bem sem essas ferramentas, entre outros questionamentos. Associado ao texto, os autores utilizam a imagem de jovens em grupo realizando um trabalho no computador.

Figura 94



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 316.

3.6.3 Mundo Digital: *games*

Não é de hoje que os jovens mostram interesse pelos jogos eletrônicos. Desde os anos 1970, com os Arcades (Fliperamas), os jogos passaram a fazer parte do cotidiano dos jovens, tornando-se uma de suas principais atividades de lazer. Com a popularização dos computadores e as inovações nos artefatos de *hardware*, os jogos eletrônicos modernizaram-se propondo novas possibilidades para os seus jogadores. Atualmente, os jogos *online* são muito populares entre os jovens. Essa modalidade de jogos eletrônicos vai além do entretenimento individual, propondo o inter-relacionamento entre os jogadores que estão conectados no game por meio da internet.

Outra questão que é importante salientar são as possíveis aplicações dos jogos dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. No campo da educação, existem jogos educacionais direcionados a crianças, jovens ou adultos, que são utilizados em várias áreas do conhecimento para trabalhar-se um conteúdo em específico. Segundo Azevedo (2012):

Alguns dos gêneros de JEs mais utilizados educacionalmente, ou considerados amplamente entre os pesquisadores, professores e a sociedade em geral como JEs educativos, ou JEs que podem ensinar, são os JEs de Aventura, os JEs de Gerenciamento Simulado, os JEs de Quebra-Cabeça, os JEs de Perguntas e Respostas, os JEs de Interpretação de Papéis/RPG, os JEs de Simulação, os JEs de Esportes, os JEs de Estratégia, os JEs de Simulação para Treinamento, e, por este motivo, devem receber mais atenção em suas possibilidades educacionais e nas pesquisas em educação. (AZEVEDO, 2012, p. 86)

Atualmente, o número de jogos educacionais vem crescendo no ritmo das novas tecnologias, propondo novos desafios para escolas que necessitam atualizar-se constantemente para poder atender essas novas perspectivas de aprendizagem que o mundo digital provê. Nessa direção conforme aponta Azevedo:

[...] na escola não podemos deixar os JEs, que se encontram tão presentes no cotidiano dos alunos, de fora das aulas. Se não para levá-los as aulas enquanto jogo, os professores poderiam

problematizar com os alunos os conteúdos presentes nos JEs, como a violência, os estereótipos de gênero, a competitividade contra oponentes humanos e/ou de inteligência artificial, as ideologias a eles veiculadas por seus criadores, dentre outras questões. (AZEVEDO, 2012, p. 21-22)

Diante dessas problematizações, buscou-se localizar nos volumes referências feitas pelos autores a jogos eletrônicos, bem como suas aproximações com as culturas juvenis e também suas utilizações em sala de aula.

No tópico Jeito de cada geração a imagem do vídeo *game* Atari é associada à geração X. Ainda nesse tópico a imagem do *game* Angry Birds é associada à geração Y.

Figura 95



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 273.

Figura 96



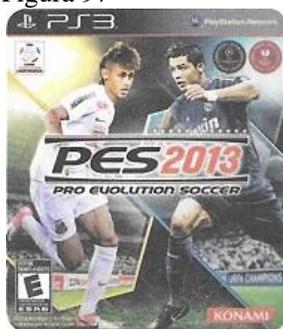
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 273.

Os autores utilizaram as imagens relacionadas aos jogos eletrônicos como representação das gerações que foram polemizadas em parágrafos anteriores dessa pesquisa. Em planejamento de texto, os

autores propõem aos alunos a elaboração de uma crítica a um objeto cultural, que entre os disponíveis pode ser um jogo de computador. Anexo ao texto é apresentada a imagem do *game* PES2013.

A Figura 98 foi a imagem do jogo que os autores utilizaram para representar um objeto cultural, que é colocado como referência para os alunos elaborarem uma crítica. Diante disso, observa-se que os autores optaram por selecionar a imagem de dois ícones do futebol do sexo masculino para representar a categoria dos games.

Figura 97



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 336.

Conforme as análises realizadas, verifica-se que, para essa categoria, que o recurso mais utilizado para dialogar com o mundo digital foram os *links* para páginas de internet, que foram muito utilizados nos três volumes.

Os jogos eletrônicos foram pouco referenciados nos três volumes da coleção, visto que atualmente os jogos *online* em especial são amplamente utilizados pelo público jovem, podendo também ser utilizados pelas escolas como ferramenta educacional.

Outra referência ao mundo digital que não foi associada às culturas juvenis foram os dispositivos móveis. Sabe-se que esses dispositivos fazem parte do cotidiano os jovens para os mais diversos usos, como: redes sociais, fotografia, vídeo, *chat*, jogos eletrônicos, e-mail e tantos outros aplicativos que fazem parte das culturas juvenis.

3.7 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA POLÍTICA E QUESTÕES SOCIAIS

Nessa categoria de análise foram agrupadas temáticas relacionadas à juventude e suas interações com a sociedade. Assim, foram investigados na coleção *Linguagens* os seguintes assuntos: direitos do jovem, políticas públicas, manifestações, campanhas, mercado de trabalho, violência, mortalidade, drogas, criminalidade, educação no trânsito, gravidez na adolescência e contexto geracional.

3.7.1 Política e questões sociais: educação no trânsito

A situação do trânsito no Brasil atualmente ainda é um grande problema social a ser tratado pelo Estado e pela sociedade em geral, visto que, com o aumento do número de veículos a transitar pelas estradas, registra-se diariamente um grande número de óbitos causados por acidentes de trânsito. Diante disso, a educação para o trânsito possui papel de extrema importância tanto para crianças, jovens e adultos. Conforme Mendes, a educação no trânsito:

[...] é um processo pedagógico que busca formar e transformar o comportamento dos seres humanos para uma vida coletiva e saudável no trânsito. Um campo de conhecimento que permite a compreensão de procedimentos que estão ligados ao processo de circulação. (MENDES, 2008, p. 46)

A educação para o trânsito aplicada nas escolas na maior parte das vezes restringe-se a períodos específicos, como os feriados prolongados, que normalmente pode ocorrer uma série de acidentes de trânsito. Isso pode ser um problema, visto que os carros circulam as estradas diariamente e não apenas nessas datas. Segundo Mendes:

Através da promulgação da Lei 9.394 de 20/12/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da educação e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o projeto de educação para o trânsito foi direcionado, entrando em contexto escolar como tema transversal, a ser trabalhado de forma interdisciplinar [...] nas disciplinas: História, Geografia, Física, Português/Inglês, Educação Artística, Biologia e Educação Física. (MENDES,

2008, p. 46)

Conforme o que foi exposto, percebe-se a importância de se elaborar materiais didáticos que propõem dialogar e orientar os jovens alunos de ensino médio em questões referentes a educação para o trânsito, já que são condutores de veículos ou estão prestes a tornarem-se.

No tópico “Paralelismos sintáticos e semânticos”, os autores propõem o texto “Falta de educação e velocidade”. Nesse texto, eles comentam sobre acidentes de trânsito causados por motoristas imprudentes, jovens ou adultos. A imagem de um acidente de trânsito é utilizada para ilustrar o texto.

Figura 98



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 180.

3.7.2 Política e questões sociais: drogas, alcoolismo e tabagismo

Um importante ponto a ser problematizado e que faz parte do cotidiano dos jovens refere-se ao consumo de drogas. Ao longo dos tempos, a imagem do jovem foi associada ao consumo de drogas em campanhas publicitárias realizadas pela indústria do consumo para vender cigarro, cerveja, entre outros.

As drogas lícitas e ilícitas, além de causarem danos à saúde, são consideradas um grande problema social, já que alimentam o mercado do tráfico, gerando violência, aumentando a criminalidade e a prostituição, entre outros problemas. No Brasil, a população jovem de classes financeiras menos favorecidas são um alvo fácil do mundo das drogas e da criminalidade, visto que muitas vezes entram nesse mundo por não encontrarem outra opção ou por falta de orientação. Segundo Carrano e Dayrell (2014):

O tráfico e o consumo de drogas contribuem fortemente para a participação de jovens brasileiros no ciclo perverso de homicídios, quer sejam como agressores ou como vítimas da violência. Os traficantes encontram nos jovens das áreas populares urbanas mão de obra barata e disponível para seus empreendimentos, que se situam no contexto de uma rede de ações criminosas que envolvem também o roubo, os jogos de azar, a exploração sexual, a extorsão e o comércio ilegal de armas. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 108)

A escola tem papel importante em esclarecer questões relacionadas a drogas, criminalidade, prostituição infantil, entre outros problemas que circundam o universo juvenil. Diante disso, procurou-se investigar, nos três volumes, como essas questões foram abordadas e trabalhadas pelos autores nos conteúdos propostos.

Em prepare-se para o ENEM e o vestibular, os autores inserem uma imagem de uma campanha da saúde contra o cigarro, em uma questão proposta.

Figura 99



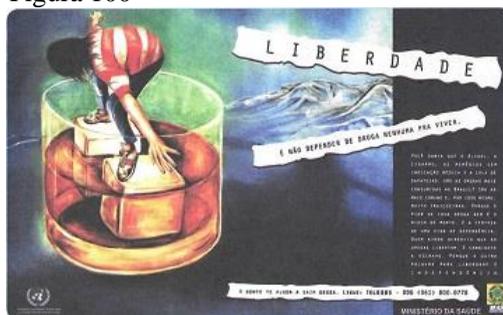
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 117.

A imagem exibida é usada para sinalizar a proibição do consumo de tabaco em alguns ambientes, conforme legislações municipais, estaduais e federal. Por mais que existam leis, a imagem

exibida não gera necessariamente a conscientização do jovem perante os malefícios que fumo ocasiona na saúde das pessoas. Porém, a imagem pode suscitar a inibição de seu consumo em ambientes fechados.

No início do capítulo 7, intitulado “O texto de campanha comunitária”, os autores exibem a imagem de uma campanha antidrogas.

Figura 100



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 57.

Analisando a imagem da Figura 101, questiona-se até que ponto a campanha apresentada dialoga com os jovens, propondo uma conscientização perante os malefícios que o álcool pode causar na saúde. É importante ressaltar que muitas campanhas antidrogas não são pensadas a partir da visão do jovem, sendo muitas vezes organizadas por agências de publicidade e propaganda que se baseiam apenas em aspectos quantitativos de pesquisas generalistas.

3.7.3 Política e questões sociais: manifestações

Ao longo da história do País, em muitas situações de embate político, como é o caso dos movimentos estudantis que ocorreram no Brasil durante o regime militar entre os anos de 1964 a 1985, os jovens atuaram de forma ativa para reivindicar direitos que eram contrários aos que o governo da época impunha.

Avançando na história e chegando até os anos 1990, os jovens saíram às ruas para reivindicar direitos políticos, como o foi o caso do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992.

Percebe-se a problemática de homogeneizar a categoria do jovem na perspectiva da violência e do vandalismo gerados por um

grupo específico de pessoas. Nessa direção Carrano e Dayrell (2014) observam que:

Enxergar o jovem pela ótica dos problemas é reduzir a complexidade desse momento da vida. É preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase, não foram produzidos por jovens. Esses já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 107)

Outro ponto importante a ser observado é referente às comparações geracionais que os adultos costumam fazer dos jovens e as novas gerações, apontando qualidades positivas apenas às gerações mais antigas, mais especificamente as suas gerações. Para Carrano e Dayrell:

Não é incomum encontrarmos uma situação em que pessoas adultas projetam nas novas gerações as lembranças, idealizações e valores de suas próprias juventudes ou de outra época idealizada. No campo da participação política, isso é relativamente comum. A chamada geração de jovens de 1968 é sempre lembrada para “mostrar” aos jovens de hoje como eles são menos mobilizados, críticos, conscientes e participantes. Acreditamos que as recentes manifestações de rua que se iniciaram no Brasil, em junho de 2013, servirão para relativizar esse impulso desqualificador da capacidade de atuação política das presentes gerações de jovens brasileiros. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 108)

Para os autores, “nos apegarmos a modelos negativos e socialmente construídos, correremos o risco de produzirmos imagens em negativo de nossos jovens”, sendo esse “o caminho que leva à construção de uma educação pelo caminho da falta” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 108).

Diante dessas problematizações, foram analisadas nessa coleção questões que relacionassem a figura do jovem dentro de manifestações

políticas e sociais, bem como a leitura que está sendo feita do jovem enquanto sujeito político reivindicando seus direitos de cidadão.

Em “Produzindo o artigo de opinião”, os autores propõem a produção de um artigo de opinião sobre o tema: A participação política dos jovens na Web tem o mesmo valor que a participação política presencial? Em seguida, dois textos são sugeridos pelos autores para a produção dos artigos. No primeiro texto de, Marcelo Gleiser, intitulado “A internet como força mítica”, o autor comenta que ser jovem é saber como participar de redes sociais como Twitter e Facebook, entendendo e seguindo o novo código de conduta digital. O segundo texto, de Rafael Tonon e Marcelo Min, intitulado “Faça a sua revolução”, trata de questões relacionadas ao comportamento das pessoas que se manifestam politicamente ou apoiam algum movimento apenas no mundo virtual, muitas vezes com o objetivo de pertencer a um grupo específico, em vez de realmente querer mudar alguma situação. A imagem de uma manifestação estudantil é associada a esse texto.

Figura 101



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 350.

A imagem associada ao texto exibe jovens reunidos em uma manifestação política para reivindicar seus direitos de cidadão. No mundo de hoje, as redes sociais também podem influenciar a opinião política dos jovens. O jovem atualmente ampliou seus canais de comunicação para poder expressar suas ideias e reivindicar seus direitos.

Na abertura do capítulo 9, intitulado “O texto dissertativo–argumentativo: redação a partir de um painel de texto”, é exibida a imagem de jovens em uma manifestação em Brasília, mais especificamente uma manifestação em defesa da Mata Atlântica. Na página seguinte, os autores apresentam alguns textos relacionados à

política extraídos de um exame da Fuvest-SP, para que sejam lidos e refletidos pelos alunos. Em seguida, propõem a construção de uma dissertação em prosa sobre o tema: “Participação política: indispensável ou superada?”.

Figura 104



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 376.

Na p. 378, atividade 5, os autores ainda utilizam os textos Fuvest-SP, citados anteriormente, propondo algumas questões para os alunos responderem. A imagem de jovens protestando contra o vestibular é associada a essa atividade.

Figura 105



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 378.

O texto “Cota valida teses racistas”, de José Roberto Ferreira Militão, que discute a tese racista da classificação racial, é acompanhado da imagem de estudantes se acorrentando na frente do Palácio do

Planalto, em Brasília, pedindo cotas para negros em concursos públicos.

Figura 106



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 252.

Dada a importância da política na vida das pessoas, bem como as temáticas relacionadas a essa categoria, percebeu-se que nos três volumes esse tema foi muito pouco discutida. Sentiu-se falta de temas como o dos direitos do jovem, bem como políticas públicas direcionadas a eles. Questões relacionadas a juventude e mercado de trabalho não foram comentadas nos três volumes da coleção. Outros temas que também foram pouco discutidos foram: o problema das drogas, criminalidade, gravidez na adolescência e educação no trânsito, sendo esses na maioria das vezes apenas referenciados por meio de campanhas publicitárias produzidas pelo mercado.

3.8 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA EDUCAÇÃO

Na presente pesquisa, as análises do tema da educação e suas relações com a juventude foram pautadas perseguindo assuntos relacionados a escola, espaços escolares, vestibular, ENEM, currículo, evasão escolar, material didático, leitura, pesquisa, intercâmbio, artigos científicos, ciência, trote.

3.8.1 Educação: espaços escolares

Os espaços escolares são espaços pedagógicos que vão além de questões estruturais e higiênicas da escola. São nesses espaços que as individualidades de cada um se manifestam com toda a sua potencialidade, favorecendo a troca de experiências entre as mais

distintas culturas que chegam às escolas.

O papel das escolas é de fundamental importância para manter e propor atividades curriculares que se estendam para além das salas de aula, colocando esses espaços como opções pedagógicas disponíveis. Segundo Costa:

Muitos dos sistemas educacionais, nas últimas décadas, por mais que reconheçam os direitos e as necessidades dos jovens, permanecem, ainda, mantendo no espaço escolar limites e barreiras quanto ao diálogo, que não permitem que as reivindicações juvenis sejam ouvidas, menosprezando o valor que elas possuem, por não conseguirem lidar, em diversos momentos, com as diferenças juvenis e por não compreenderem a existência de diversidades: de gênero, étnica, regional, religiosa, de orientação sexual, dentre outras, inerentes aos jovens como a todo ser humano. (COSTA, 2014, p. 97-98)

Nessa direção, percebe-se a relevância desses espaços dentro de todo um processo de construção educacional e social do jovem. Também cabe observar sobre a importância de currículos escolares concomitantes com as novas necessidades dos jovens que habitam esses espaços, propondo um diálogo mais atento as pluralidades e as novas linguagens.

Dentro dos espaços escolares, a sala de aula é o lugar onde os jovens passam a maior parte do seu tempo. No texto “Como apresentar um seminário em grupo”, localizado na página 290, uma imagem de jovens em sala de aula é utilizada para ilustrar o texto.

Figura 107



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 290.

A imagem da Figura 106 exibe jovens durante apresentação de um seminário escolar, que é uma das práticas pedagógicas de avaliação utilizadas por muitas escolas. O seminário é um momento pedagógico que propõe o diálogo e a interação entre os alunos, tanto no processo de sua elaboração quanto de sua apresentação.

Na abertura do capítulo 8, intitulado “O seminário”, a imagem de um jovem apresentando um seminário em sala de aula é utilizada para dialogar com o conteúdo do capítulo que refere-se aos gêneros expositivos.

Figura 108



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 290.

A imagem apresentada na Figura 107 enfatiza a temática dos seminários, dialogando com os jovens enquanto sujeitos autônomos em

seu processo de ensino aprendizagem, expondo seus conhecimentos por meio da oralidade, que muitas vezes propõem superar desafios internos como vencer a timidez ao falar em público.

A sala de aula com suas atividades formais não é o único espaço disponível para se alcançar resultados pedagógicos dentro de um processo de ensino e aprendizagem. Outros espaços também podem ser utilizados para que se possa experimentar outras linguagens e modelos que possibilitem novas perspectivas para a construção do conhecimento. Na imagem apresentada na abertura do capítulo 8, propõem-se um diálogo com o texto “Trabalhando o gênero”, no qual os autores comentam sobre as novas possibilidades de produção de textos que os estudos do gênero do discurso trouxeram para a sala de aula.

Figura 109



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 378.

A imagem apresentada na Figura 108 dialoga com a juventude e suas inquietações de ver o mundo de um modo diferente. Percebe-se também com essa imagem que o momento pedagógico não depende de um lugar físico específico para se concretizar.

Algumas atividades escolares estendem-se para além da sala de aula formal, onde locais como até mesmo corredores podem ser utilizados para realizar algumas tarefas como criação de faixas e cartazes. Na página 123 a imagem de jovens realizando atividades em um espaço escolar dialoga com o texto que propõem uma campanha.

Figura 110



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2013, v. 2, p. 123.

A imagem apresentada na figura 109 exibe jovens em uma atividade escolar fora do ambiente tradicional da sala de aula, sem mesas, cadeiras, e a figura central de um professor. Percebe-se com a imagem um diálogo entre juventude e liberdade dentro de um contexto educacional.

3.8.2 Educação: vestibular, ENEM

Para a maioria dos jovens que estão concluindo o ensino médio, o vestibular e o ENEM são os principais objetivos, já que representam grandes obstáculos para alcançarem a educação de ensino superior. Nessa etapa da vida, os jovens muitas vezes passam por pressões e cobranças que partem da família, da escola e da sociedade. Segundo Pelisoli e Rodrigues:

O vestibular é uma tarefa que faz parte de um número significativo de jovens brasileiros. Por muitos considerado uma forma cruel de selecionar os alunos mais capazes, esse processo seletivo gera uma série de emoções e expectativas. A depressão e a ansiedade parecem ser fatores complicadores desse processo, especialmente nas meninas. (PELISOLI; RODRIGUES, 2008, p. 176)

Nessa perspectiva, buscou-se analisar como os autores tratam o tema do vestibular e do ENEM e suas relações com os jovens. Nos três volumes, os autores propõem questões do ENEM e do vestibular no final de cada unidade, mais especificamente no tópico “Em dia com o ENEM e o vestibular”.

Na abertura do capítulo 13, os autores exibem a imagem de jovens para dialogar com o texto de abertura do capítulo intitulado “Justificação e Conclusão”, que trata das operações de justificação e conclusão nas provas do ENEM e do vestibular.

Figura 111



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 117.

Percebe-se com a imagem a preocupação dos jovens ao conferir ou debater sobre questões do vestibular ou ENEM.

Na página 119, abertura do capítulo 11, no texto intitulado “O Enem e os cinco eixos cognitivos”, os autores comentam sobre a importância dada à interpretação de textos nos exames oficiais como o ENEM e o vestibular. A imagem de jovens realizando a prova do ENEM é inserida na abertura desse capítulo, propondo um momento de muita concentração dos jovens ao realizar as provas do ENEM ou vestibular, já que esses exames representam um grande marco de conquista em sua carreira como estudante.

Figura 112



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 119.

Na mesma direção do que foi citado no parágrafo anterior, os autores associam a imagem de jovens realizando uma prova ao texto “Competências e habilidades do Enem (I)”, localizado na página 213. A imagem exibida na Figura 112 remete ao jovem um aspecto de muita concentração, responsabilidade e seriedade durante as provas oficiais, suscitando dessa forma que ENEM e vestibular é coisa séria.

Figura 113



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 213.

3.8.3 Educação: pesquisa

Atividades de pesquisa propõem ao jovem estudante autonomia para encontrar novas possibilidades para o conteúdo a ser estudado, tornando-o dessa forma um sujeito também responsável pela construção do seu conhecimento. Nessa direção, Ninin define a pesquisa escolar

como:

[...] atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar. (NININ, 2008, p. 21)

Partindo dessa definição de pesquisa, o autor comenta que “essa atividade não é algo para ser realizado apenas pelo aluno. Se ela é, por definição, uma atividade mediada, então é porque dela participam sujeitos e instrumentos mediadores na construção do conhecimento” (NININ, 2008, p. 21).

Nos três volumes foram analisados aspectos referentes a atividades de pesquisa propostas, bem como referências que de alguma forma relacionam-se com atividades de pesquisa e seus diálogos com os jovens estudantes.

No texto “Pesquisa, tomada de notas e produção de roteiro”, os autores comentam sobre a importância da pesquisa na preparação de um seminário. A imagem de um jovem pesquisando em uma biblioteca dialoga com o texto.

Figura 114



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 288.

A imagem exibida na Figura 113 destaca a pesquisa escolar, sobretudo a atividade de pesquisa em que o jovem aluno investiga de forma autônoma sobre assuntos que ele considera relevantes. Nessa direção, o jovem aluno pode deparar-se com novos desafios relacionados ao conteúdo pesquisado ou outros relacionados a questões metodológicas inerentes da pesquisa científica.

Atividades de pesquisa em grupo também são propostas aos alunos. Nessa categoria, os alunos montam uma atividade de pesquisa com seus colegas, onde discutem suas ideias com os colegas para a construção do conhecimento em conjunto. Na página 318, os autores propõem a construção de um mural, e associam a imagem de alunos pesquisando em uma biblioteca.

Figura 115



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 318.

A imagem apresentada na Figura 114 sugere que a pesquisa escolar também pode ser direcionada a que os jovens alunos trabalhem em grupo. Nessa perspectiva, percebe-se, conforme a imagem, que a construção do conhecimento é realizada de forma coletiva, proporcionando ao jovem aluno experiências de interação social, bem como oportunidades de expor sua opinião por meio da troca de conhecimentos com os outros.

3.8.4 Educação: o trote escolar

Os trotes escolares são atividades nas quais os estudantes mais antigos realizam brincadeiras com os alunos novos, também chamados de *calouros*, recém-chegados nas escolas. O trote em algumas instituições é proibido, pois já houve muitos casos de violência durante as brincadeiras de trote.

No texto “Trote, uma prática medieval que desafia as universidades”, os autores comentam sobre a história dos primeiros trotes. Junto ao texto, exibem a imagem de jovens em uma prática de trote.

Figura 116



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 389.

A imagem exibida na Figura 115 apresenta jovens em uma situação de trote escolar. Percebe-se como esse tipo de trote incita a violência e a humilhação aos “calouros”, que recebem esses castigos na maioria das vezes sem poder reagir e sob o medo da não aceitação aos grupos escolares.

Na p. 392, os autores trazem uma questão de vestibular que trata do tema dos trotes escolares. Para ilustrar, trazem a imagem de jovens prática de trote escolar.

Figura 117



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013 v. 3, p. 392.

Percebe-se na imagem da Figura 116 que esse tipo de trote escolar, além de referenciar-se a questões de humilhação e violência,

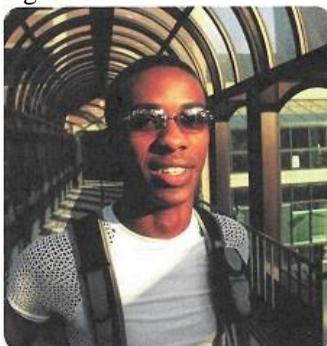
tem apenas a função de divertir os jovens alunos “veteranos”, que estão usando de uma tradição conservadora para vingar-se provavelmente da humilhação que também foram submetidos no passado.

3.8.5 Educação: intercâmbio escolar

Os intercâmbios escolares são oportunidades em que os jovens podem realizar seus estudos em instituições de ensino de outros países. Nesse modelo, percebe-se uma ampliação dos espaços escolares estendendo-se além dos portões das escolas e alcançando novos países, e até mesmo continentes.

No texto “Intercâmbio: o que, como, quando, onde, quem e por quê?”, o autores comentam sobre o intercâmbio. A imagem de um jovem ilustra o texto.

Figura 118



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 107.

A imagem da Figura 117 dialoga com questões de juventude e perspectivas de vivenciar novas experiências culturais, aprender novas línguas e ampliar seus conhecimentos em vários aspectos.

Conforme as análises realizadas, percebe-se que, apesar da importância dessa temática para a construção do conhecimento de jovens estudantes, os temas investigados para essa categoria foram pouco abordados nos três volumes. No que se refere aos espaços escolares, o tema não foi tratado com profundidade pelos autores, foram apenas localizadas algumas imagens que dialogam com tema.

Na mesma linha dos espaços escolares, a área da pesquisa e da ciência também foi um assunto pouco explorado pelos autores, apenas algumas referências foram encontradas nos três volumes.

O intercâmbio escolar, a oportunidade de jovens entrarem em contato com pessoas de outros países, aprenderem novos idiomas, e ampliarem seu conhecimento cultural de forma geral, foi muito pouco explorado nos três volumes.

Quanto aos exames do ENEM e vestibular, foram encontradas mais referências nos volumes 2 e 3. Cabe ressaltar, das análises realizadas sobre os exames do vestibular e do ENEM, que os autores exibem sempre fotos que sugerem um momento tenso, sério, de muita preocupação. Não existem imagens leves associadas aos exames oficiais.

3.9 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA QUESTÕES RACIAIS, GÊNERO E PRECONCEITO

Nas escolas brasileiras problemas como racismo, homofobia, *bullying*, entre outras formas de violência são recorrentes entre os jovens e merecem maior atenção por parte das escolas e políticas públicas voltadas a essas questões. O preconceito racial dentro das escolas incita a exclusão social, que oprime e segrega os sujeitos num espaço social que tem por função promover a inclusão das pluralidades.

Nesse sentido, um importante ponto a se observar são os currículos escolares que não estão preocupados em inserir em suas pautas questões relacionadas ao problema do preconceito e da exclusão social dentro dos ambientes escolares. Verifica-se em Arroyo que:

Os currículos de Ensino Médio têm o dever profissional de desocultar essa história, mostrar de maneira organizada e sistematizada o caráter racista tão persistente dos nossos padrões de poder, de justiça, de trabalho, de cidadania, de direitos a terra, lugares, moradia, renda, educação e saúde. Trata-se de mostrar o caráter racista regulador do próprio sistema escolar. É importante apresentar outros currículos e outra cultura escolar, menos segregadores, que garantam o direito desses adolescentes, jovens, adultos que carregam identidades inferiorizadas a

fortalecer suas resistências e suas ações afirmativas, suas culturas juvenis, suas longas lutas por igualdade, equidade na afirmação de sua diversidade étnica, racial. (2014, p. 197).

Outro problema a destacar é a homofobia que ocorre entre os jovens dentro dos ambientes escolares. O preconceito contra a diversidade não limita-se apenas às relações entre os alunos e seus colegas de classe, podendo estender-se até as relações entre professor e aluno, e a todas as instâncias da instituição de forma geral. Para Cunha e Luz, a homofobia:

[...] reflete a aversão, o ódio, sentimento de repulsa ou medo que é sentido e/ou manifestado por pessoas e que resulta em atitude de hostilidade e violências em relação à pessoa homossexual, caracterizando uma manifestação arbitrária que qualifica o homossexual como contrário, inferior, anormal, estranho e, por isso, o discrimina e agride. (CUNHA; LUZ, 2011, p. 90)

Diante dos problemas apresentados, nota-se que questões como alteridade e inclusão social são temas essenciais a serem incluídos em propostas pedagógicas voltadas a inclusão do aluno. Ressalta-se a importância de trabalhar essas questões utilizando os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas públicas brasileiras, como, no caso, os livros didáticos.

Nesta categoria de análise, buscou-se identificar questões relacionadas aos tipos de preconceito que os jovens enfrentam no dia a dia da escola ou até mesmo na sociedade de um modo geral. Foram levantadas questões como racismo, gênero, homofobia, entre outras. A seguir são apresentadas as análises referentes a essa categoria.

No texto “Cotas: o justo e o injusto”, os autores propõem um texto da revista *Veja* que trata de questões raciais, mais especificamente criticando o sistema de cotas das universidades. A imagem de um jovem é associada ao texto, reforçando a relação do sistema com jovens de raça negra.



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 347.

No texto “Brasil: país da diversidade e da desigualdade”, da p. 114 do volume II, os autores comentam sobre a luta pelo fim do preconceito racial e cultural, da desigualdade de oportunidades e da discriminação racial. Novamente, a questão das cotas é problematizada pelos autores ao comentarem que “algumas instituições, adotando a política de cotas, têm reservado parte de suas vagas para a população negra, o que tem causado polêmicas, inclusive na comunidade negra”. Seria interessante que os autores expusessem também os benefícios e avanços sociais que o sistema de cotas pode oferecer aos afro-brasileiros.

Figura 120



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 114.

Em “Leitura”, na página 115, os autores expõem a parte IV de “O navio negreiro”, de Castro Alves. Ligado ao texto, exibem a imagem

da Figura 120, intitulada “Negra da Bahia”, de Marc Ferrrez. O poema expõe a violência cometida contra os negros africanos, que eram atirados nos “navios negreiros” em condições desumanas. Na passagem do poema: “Outras moças, nuas e espantadas, / No turbilhão de espectros arrastadas, / Em ânsia e mágoa vãs!”, destaca-se o medo e a agressão a que estavam sujeitas as jovens moças. Na mesma página os autores inserem outro texto intitulado “Navio negreiro em rap: o canto dos excluídos”, que dialoga com as culturas juvenis por meio da música, mais especificamente com o estilo *rap*. Diante disso, percebem-se possíveis pontos de aproximação com as culturas juvenis, principalmente utilizando a linguagem da música que, pelo visto, dialoga intensamente com as questões tratadas como é o caso da desigualdade para com os negros. Segue a parte IV do poema “navio negreiro”:

Era um sonho dantesco!...o tombadilho
 Que das luzernas avermelha o brilho,
 Em sangue a se banhar.
 Tinir de ferros... estalar de açoite...
 Legiões de homens negros como a noite,
 Horrendos a dançar...
 Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras, moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas,
 Em ânsia e mágoa vãs!
 E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
 E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais...
 Se o velho arqueja, se no chão resvala,
 Ouvem-se gritos... o chicote estala,
 E voam mais e mais...
 Presa nos elos de uma só cadeia,
 A multidão faminta cambaleia
 E chora e dança ali!
 Um de raiva delira, outro enlouquece,
 Outro, que de martírios embrutece,
 Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra
 Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
“Vibrai riço o chicote, marinheiros!
 Fazei-os mais dançar!...”
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
 Faz doudas espirais...
Qual o num sonho dantesco as sombras
voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
 E ri-se Satanás!...

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 115.

Figura 121



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 115.

Ao concluir as análises referentes às questões raciais, de gênero e preconceito, verificou-se que, nos três volumes, a questão de maior relevância nessa categoria foi a referente à escravidão e ao preconceito com o negro.

Verificou-se também a ausência de assuntos relacionados à violência sexual cometida nos ambientes escolares envolvendo jovens tanto do gênero masculino quanto do feminino. O assédio sexual nas escolas é uma forma de violência praticada tanto entre os jovens como nas relações de professores e alunos. Segundo Castro, Abramovay e Silva, “[a] forma mais comum, nas interações entre jovens, são as chamadas brincadeiras, que comumente têm como alvo as meninas” (2004, p. 258). Os autores ainda comentam que:

No caso de relações professores e alunos, o conceito de assédio também é fluido, pois como afirmam distintos diretores, são muitos os casos de alunas que se apaixonam por professores, assim como há casos de relações afetivo-sexuais com consentimento mútuo. Mas, há também relatos, principalmente por parte de alunos, detalhando situações explícitas que tomam várias formas, como brincadeiras, linguagem desrespeitosa, ameaças e outras violências, circulando pelo simbólico e embasadas em abusos de poder. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 259)

Outro importante tema perseguido nesta análise que não foi localizado na coleção analisada refere-se à questão da diversidade de gêneros entre os jovens e sua problematização dentro dos ambientes escolares. Conforme observam Castro, Abramovay e Silva:

[...] são diversos os preconceitos, discriminações que em nome da sexualidade, desrespeitam, ferem a dignidade do outro, constituindo, muitas vezes, para quem é o objeto desses, sofrimentos e revoltas. São legitimados por padrões culturais que cultivam simbólica e explicitamente hierarquias e moralismos em nome da virilidade, da masculinidade e da rigidez que codifica uma determinada vivência da sexualidade como a normal, a consentida. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 259)

O fenômeno do *bullying* entre adolescentes dentro dos ambientes escolares também não foi trabalhado dentro da coleção.

Questões sobre bullying poderiam ser inseridas nos livros didáticos e trabalhadas por meio do letramento crítico, propondo reflexão aos jovens estudantes diante desses atos de violência.

Outro ponto importante a se observar é que muitas vezes as escolas acabam seguindo modelos originários do mercado de trabalho, como no caso a competição por melhores resultados entre elementos do mesmo grupo. Diante disso verifica-se em Oliveira (2015):

O aluno é constantemente incentivado a competir e a se comparar com padrões pré-estabelecidos e o modelo que lhe é apresentado na escola corresponde, na maioria das vezes, ao modelo competitivo das empresas capitalistas. A exacerbação e rigidez da aplicação de tais práticas pode gerar efeitos fortemente negativos. Daí a criação de ressentimentos e possíveis práticas do bullying pois estas exigências recebem uma ênfase especial e levam a pressões para que os comportamentos dos alunos se adéquem a tal cultura competitiva e individualista. (OLIVEIRA, 2015, p. 123)

Conforme as análises, percebe-se que muitas questões propostas por essa categoria foram silenciadas dentro da coleção Linguagens. Cabe a reflexão sobre essas importantes problematizações no sentido de tornarem-se questões relevantes que possam ser discutidas em sala de aula por professores e alunos com o objetivo de aproximar os sujeitos de diferentes raças, opções sexuais, religiosas, entre outras.

3.10 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA SAÚDE

Para essa categoria foram investigados na coleção Linguagens assuntos inerentes à temática da saúde direcionadas à juventude, perseguindo questões como cuidados com a alimentação, atividade física, cuidado com o corpo, saúde mental, entre outros.

Conforme verifica-se em Monteiro e Bizzo, “o tema da saúde é tradicional nos currículos escolares no Brasil, podendo ser visto em materiais didáticos desde o final do século XIX” (2015). Segundo os autores, os programas de saúde nas escolas passaram a ser obrigatórios no Brasil a partir do ano de 1971. Os autores ainda observam em relação

ao caráter prescritivo e doutrinário que as escolas acabam tratando o tema da educação:

É necessário que a ideia de aquisição (ou mudança) de hábitos, por exemplo, não esteja atrelada necessariamente às orientações de caráter prescritivo e muitas vezes doutrinário, algo que é tradicionalmente realizado, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para que haja aprendizagens significativas a esse respeito, é necessário que temas como as condições de vida, as possibilidades e potencialidades de cada indivíduo e comunidade, os costumes e aspectos culturais de cada grupo populacional, os aspectos sociais deletérios ou favoráveis à saúde, entre outros, sejam incorporados como pressupostos que embasem as discussões realizadas na sala de aula e não apenas como exemplos ou fatos isolados. (MONTEIRO; BIZZO, 2015, p. 425)

Em relação à temática da educação inserida nos livros didáticos de ensino médio, verifica-se as contribuições de Monteiro, ao analisar onze coleções de livros do PNLD de 2010, onde ele observa que:

[...] os livros tendem a abordar o tema a partir de uma perspectiva que enfatiza e reduz a saúde a seus aspectos biológicos, atribui pouca relevância aos seus determinantes sociais e tem como foco o indivíduo e seu conjunto de comportamentos e hábitos, sendo a modificação ou adequação destes o principal objetivo a ser alcançado. (MONTEIRO, 2012, p. 13)

Partindo dessas problematizações, foram analisadas como o tema da saúde está sendo tratada por essa coleção, bem como os seus diálogos dentro de uma perspectiva social direcionada aos jovens e as culturas juvenis. A seguir são apresentados resultados das análises para essa categoria.

O texto “Como fazer para evitar câncer de pele” (p. 29) trata de questões como a exposição ao sol por um prolongado período de tempo e os cuidados que se deve tomar diante disso, para evitar doenças como envelhecimento cutâneo e câncer de pele. A imagem de uma jovem na

praia passando protetor solar é apresentada para enfatizar o texto.

Figura 122

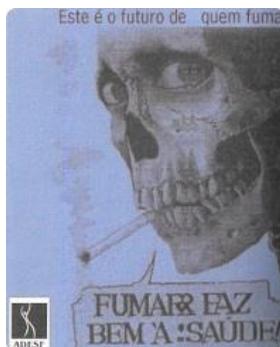


Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 29.

A imagem exibida com o texto dialoga com o tema da saúde e dos cuidados com corpo, mais especificamente com a pele. Ao analisar a imagem da jovem exibida, pressupõe-se que os cuidados que se deve tomar ao expor-se ao sol não são uma preocupação apenas de pessoas de pele clara. A imagem também corrobora com a prevenção de algumas doenças da pele como o câncer e o envelhecimento cutâneo precoce.

No texto “Linguagem verbal e linguagem não verbal”, os autores comentam que, além da linguagem verbal, existem outras formas linguagens não verbais como: a música, a pintura e a dança, entre outras. A imagem de um anúncio de uma campanha contra o tabagismo é apresentada, nele os autores pontuam sobre a importância da leitura tanto verbal quando não verbal do anúncio apresentado. Percebe-se a ironia das legendas com o grotesco da imagem: “Este é o futuro de quem fuma” e “Fumar faz bem à saúde”.

Figura 123

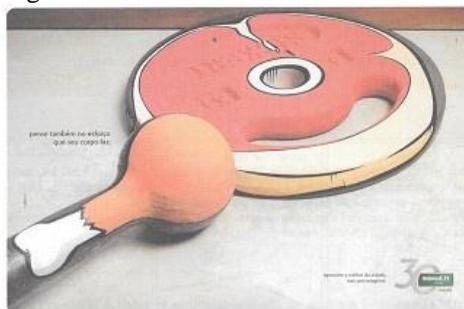


Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2013, v. 1, p. 38.

A imagem acima apresentada refere-se a um anúncio de conscientização ao jovem dos malefícios de fumar. Nota-se que a imagem do tema com bastante ironia, beirando o sarcástico. É um tipo de abordagem pedagógica bastante carregada de coerção.

Para trabalhar o texto “Função conotativa (ou apelativa)”, os autores utilizam a imagem de um anúncio de publicidade o qual exhibe aparelhos de ginástica com pinturas de alimentos para incitar reflexões no leitor relacionadas a alimentação e os esforços que o corpo faz ao absorver tais alimentos.

Figura 124



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 44.

Nesse anúncio publicitário, o tema da saúde é abordado de forma transversal, propondo ao jovem leitor que ingerir carnes é prejudicial ao corpo e não agrega benefícios a ele. Nota-se o tema da saúde sendo abordado de forma empírica e apelativa, destacando

somente a sua função biológica. Nesse sentido, verifica-se em Dayrell que:

[..] o ser humano se coloca no limite entre a natureza e a cultura: a dimensão biológica e a social influenciam-se mutuamente na produção humana. A possibilidade de o ser humano se constituir como tal depende tanto do seu desenvolvimento biológico, em especial do sistema nervoso, quanto da qualidade das trocas que se dão entre os homens no meio no qual se insere. O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem com base nas relações que estabelece com o outro, no meio social concreto em que se insere. (DAYRELL, 2003, p. 43)

Diante disso, percebe-se que a temática da saúde pode estender-se além das questões biológicas do corpo para outras dimensões como: sociais, culturais, ambientais, entre outras.

No texto “Freud não curou nenhum paciente”, é exibida a imagem de uma jovem em uma seção de terapia psicológica para dialogar com o texto. No texto os autores chamam atenção sobre a importância das seções de psicanálise.

Figura 125



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 240.

Atualmente, a saúde mental é um tema muito importante a ser

tratado dentro das escolas públicas de ensino médio. Problemas como a automutilação e o suicídio estão ligados a comportamentos autodestrutivos e se apresentam como sintomas de transtornos psiquiátricos. A saúde mental como prevenção dentro das escolas, é um importante meio de abordar esses problemas. Diante dessas problematizações, percebe-se o enorme cuidado necessário ao preparar os materiais didáticos com esses conteúdos e ao capacitar os professores para tratar das questões de saúde, de extrema importância.

Os autores apresentam na p. 291 o texto “Com alimentação pior, aumenta o número de obesos no país”, que expõe dados de uma pesquisa do Ministério da Saúde informando que os brasileiros estão se alimentando pior, aumentando o índice de obesidade. A imagem de um jovem acima do peso lendo um cardápio em um restaurante serve de ilustração ao texto.

Figura 126



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 291.

Atualmente, com o excesso de atividades realizadas no dia e o problema da falta de tempo, os hábitos alimentares da juventude e da população em geral passaram a se basear em uma dieta de produtos industrializados. O sobrepeso na adolescência é um problema de saúde atual, e a escola como espaço privilegiado de promoção do conhecimento, tem por função propor aos jovens alunos informações sobre práticas alimentares mais saudáveis. Diante disso, é importante observar a importância da capacitação dos professores para tratarem em sala de aula sobre questões que envolvam a temática da saúde e o corpo do jovem estudante, de modo que estereótipos como “o gordo”, “o magrelo”, entre outros, não sejam potencializados em sala de aula de forma pejorativa e excludente.

Na p. 104, os autores apresentam alguns textos que falam de nutrição, alimentos e doenças. Ilustra o texto a imagem de uma jovem sugerindo alimentação saudável.

Figura 127



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 104.

O incentivo a hábitos alimentares mais saudáveis na dieta dos jovens é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e social do jovem aluno. Nessa perspectiva, percebe-se a escola como um importante meio de propor aos alunos uma consciência alimentar fundamentada em hábitos saudáveis, podendo estender-se as suas famílias ou a comunidade em que ele está inserido.

Conforme verificou-se nas análises sobre essa categoria, a saúde geralmente é tratada por essa coleção na forma de anúncios de prevenção ou associada a hábitos saudáveis. Notou-se também a saúde aplicada com uma proposta de dialogar com o sujeito de forma individual, destacando mais os problemas relacionados ao corpo do que os psíquicos, e dentro de uma perspectiva onde aspectos biológicos sobrepõem-se aos socioculturais.

Cabe ressaltar que em toda a coleção não existe uma seção destinada a tratar os temas da saúde, sendo eles apresentados de forma aleatória entre os capítulos. Verificou-se também que o tema da saúde não foi pensado nessa coleção como uma proposta social que coloca o aluno diante de realidades sociais para tratar de temas como: saneamento básico, questões de higiene, doenças sexualmente transmissíveis, vacinas, entre outros. Notou-se também que assuntos

relacionadas a saúde que promovem a coletividade e a cultura dentro dos ambientes escolares, como as atividades físicas e atividades de lazer não foram abordados por essa coleção.

3.11 RESULTADOS OBTIDOS DA CATEGORIA ESPORTES E LAZER

A importância dada ao esporte pelo Estado brasileiro e às políticas públicas voltadas aos jovens parece sugerir que ele é visto como um antídoto para resolver problemas sociais em que os jovens estão inseridos, como a predisposição ao mundo das drogas, prostituição e violência. O esporte e suas relações com a juventude e a educação estendem-se para além desses problemas, podendo ser incluído nos projetos pedagógicos, como uma atividade onde se trabalham questões de forma crítica e reflexiva, propondo novas abordagens para a construção do conhecimento. Diante disso verifica-se em Santos e Nista-Piccollo apontam:

No decorrer dos anos a sociedade construiu uma visão sobre a Educação Física que entende que o espaço e o tempo escolar estejam vinculados ao fenômeno esportivo, ou seja, o esporte é o conteúdo central tratado nas aulas pelos professores, é a prática corporal citada e valorizada pelos alunos, é a referência para as atividades extracurriculares da Educação Física. A compreensão do que significa ensinar/aprender esporte não é tão simples, apesar da ideia, muito comum, de que ensinar um esporte é ensinar a praticá-lo. Conhecer o esporte não significa apenas saber executá-lo, mas também saber suas regras, sua história, sua inserção sociopolítica. Esse aspecto possibilita a realização de uma proposta pedagógica da Educação Física, que apresenta uma prática esportiva fundamentada numa visão crítica do fenômeno esporte. (SANTOS; NISTA-PICOLLO, 2011, p. 65)

Diante disso, percebe-se a importância do esporte e suas potencialidades enquanto ferramenta pedagógica, que não se limita à sua

prática, mas à reflexão crítica sobre aspectos históricos, culturais e sociais.

As atividades de lazer dos jovens também foram tema das buscas desta análise. Pretendeu-se investigar como o lazer dos jovens é tratado dentro da coleção Linguagens dentro dos ambientes escolares, família, entre outros.

O lazer da juventude está muito atrelado a questões de culturais, conforme destaca Martins e Souza, “a dimensão cultural é significativa na vida dos jovens a ponto de ajudar a definir identidades e estilos, é no âmbito do lazer e do tempo livre que as práticas culturais irão se apresentar em suas muitas facetas” (2017, p. 117). Atividades culturais diversas promovem lazer aos jovens, como destacam Carrano e Dayrell: “a música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras linguagens culturais, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias, ouvir um som*, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública” (2014, p. 115).

É importante observar que, no Brasil, o acesso que muitas jovens têm a esses espaços de lazer não depende apenas de seu desejo, mas também de condições financeiras e materiais. A juventude que frequenta as escolas públicas brasileiras muitas vezes, por não ter recursos financeiros ou não ter tempo livre em função do trabalho precoce, acaba por afastar-se de tais práticas de lazer. Para Martins e Souza:

As diferentes juventudes são marcadas pelas (im)possibilidades relacionadas às desigualdades e que parecem ser condicionantes estruturais para negar o direito à cidadania a muitos desses jovens. Entretanto, o exercício de brincar, de se divertir, de (re)inventar linguagens próprias, de formar-se e informar-se culturalmente, apresenta-se como necessidade para que todos experimentem e exercitem essa mesma cidadania como um direito. Os espaços e formas de lazer, nesse sentido, tornam-se uma dimensão privilegiada de participação juvenil. (MARTINS, SOUZA, 2007, p. 118)

Diante disso, é importante ressaltar a escola e seus espaços escolares, conforme observam Martins e Souza, visto que “é no espaço

da escola que os jovens, em geral, ampliam seus contatos e acessos aos bens culturais – tanto materiais quanto imateriais – e às práticas relacionadas ao lazer” (2007, p. 119).

Sob a luz das problematizações colocadas nos parágrafos anteriores, buscou-se perceber, nesta análise, como as temáticas dos esportes e do tempo livre dos jovens foram tratadas pelos autores dentro da coleção Linguagens.

Na seção de exercícios da p. 271, os autores utilizam o texto “Um tenista pode ser expulso durante uma partida?”, de Guilherme Castellar, para trabalhar questões de ortografia como o uso de ss, ç, ch, x, s, ou z. O texto faz referência ao tênis e é apoiado por uma imagem do tenista Gustavo Kuerten, mais conhecido pelo grande público como Guga. Percebe-se que foi utilizada como referência a imagem de um esportista do gênero masculino que é um grande ícone mundial do esporte.

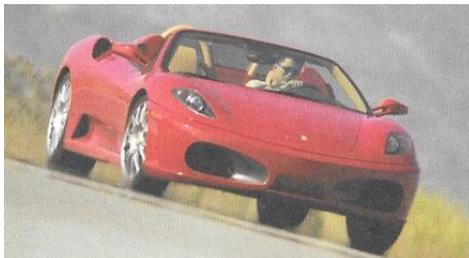
Figura 128



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 271.

Buscou-se também nessa categoria identificar atividades relacionadas ao lazer dos jovens. Como se observa em revistas esportivas automobilísticas e na mídia de modo geral, o *marketing* ainda está mais voltado, aparentemente, para o gênero masculino, tendo algumas aberturas para o gênero feminino. A imagem exibida pelos autores da p. 335 mostra um jovem do sexo masculino conduzindo um carro de uma grande marca, o qual não é do cotidiano real da maioria dos jovens a qual essa coleção é destinada.

Figura 129



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 335.

Novamente, a figura escolhida na p. 46 mostra o gênero masculino em atividade esportiva, podendo direcionar o jovem ao pensamento de que tais atividades sejam uma exclusividade desse gênero. Observa-se também a escolha de imagens de esportes de alto rendimento e competições esportivas.

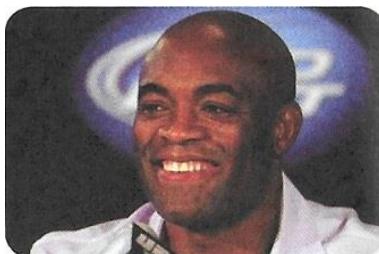
Figura 130



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 46.

A imagem do lutador de MMA Anderson Silva, localizada na p. 98 desse volume, mais uma vez faz referência ao gênero masculino e ao esporte de alto rendimento. Anderson Silva, mais conhecido pelo grande público como Spider, é um grande ícone mundial do esporte, chegando a conquistar uma série de títulos na sua categoria. Nesse contexto, percebe-se a utilização da imagem como apenas um complemento do texto.

Figura 131



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 98.

Na p. 244, os autores exibem a imagem do jovem atleta Neymar, que é na atualidade um dos grandes ícones do futebol mundial. A imagem de Neymar estende-se para além dos gramados de futebol, sendo explorada pela mídia em geral em comerciais de TV para a venda de produtos geralmente direcionados ao público masculino.

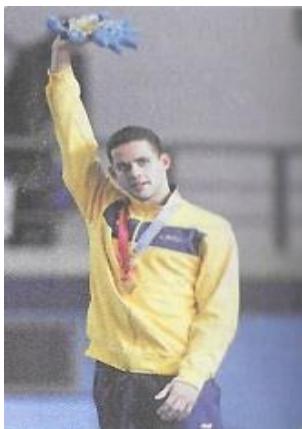
Figura 132



Fonte: CEREJA; MAGALHAES, 2013, v. 2, p. 244.

Nos exercícios da p. 246, os autores trazem alguns textos sem título e propõem aos alunos que criem um título para eles. No item b dos exercícios, os autores apresentam um texto extraído da *Folha de São Paulo*, que comenta sobre nadadores olímpicos agenciados por Fernando Scherer. A imagem de mais um atleta do gênero masculino, dessa vez o atleta nadador Thiago Pereira, surge para ilustrar o texto.

Figura 133



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 246.

No tópico “Legenda e texto-legenda”, os autores comentam sobre as funções da legenda em matérias jornalísticas. Atrelada ao texto, exibem a imagem de um jovem atleta do sexo masculino em uma competição de *skate*.

Figura 134



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 247.

Outra referência feita ao *skate* e ao gênero masculino encontra-se na p. 248, na seção de exercícios.

Figura 135



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 248.

Ainda na seção de exercícios da p. 248, foi localizada a única referência que os autores fazem ao esporte com a presença do gênero feminino. A imagem da Seleção Brasileira Feminina de Futebol é utilizada para um exercício proposto.

Figura 136



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 248.

O tempo livre e o lazer no mundo juvenil estão associados a atividades como a música, a dança, os esportes e as brincadeiras em grupo, entre outras coisas. Na p. 363, os autores exibem a imagem de jovens em momento de lazer para dialogar com o texto “Debate sobre o tema”.

Figura 137



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 363.

Na p. 178, a imagem de jovens em um passeio ciclístico é exibida em uma atividade proposta, para dialogar com o texto intitulado “A carta de solicitação”.

Figura 138



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 178.

Conforme as análises realizadas nos três volumes, observa-se que nessa categoria os livros apresentam imagens com referências masculinas, promovendo a fragmentação de gêneros, distanciando o mundo jovem de sua diversidade real, reforçando a identidade do masculino. Na sua maioria, as imagens fazem alusão a um atleta do sexo masculino de alto rendimento, grandes ícones mundiais do esporte, e percebe-se a valorização da conquista e da imagem de vencedor. Em relação às imagens exibidas nos três volumes, em sua maioria foram inseridas apenas para complementar o texto, não se preocupando em dialogar efetivamente com ele nem em propor uma nova perspectiva de leitura.

Outra questão relacionada ao esporte que os autores não referenciaram na coleção diz respeito às atividades esportivas realizadas pelos jovens nas escolas. Os jogos estudantis são eventos esportivos organizados pelas escolas que propõem, além da prática esportiva, uma forma de socialização de jovens. Nesses eventos, participam jovens de séries diferentes da mesma escola ou até mesmo de outras escolas. Também não foram citadas as atividades esportivas e as brincadeiras realizadas pelos jovens no período antes da aula ou no horário do recreio.

Diante das análises realizadas nas categorias elencadas, pode-se perceber que a coleção Linguagens trata as culturas juvenis balizando-se geralmente em fatos ocorridos no passado. Em grande parte das análises foram localizadas referências de juventudes de outras épocas, como é o caso de artistas clássicos da MPB como Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, entre outros. Há uma predominância dessas referências ao longo da coleção, o que de certa forma traz um conteúdo cultural e histórico relevante, mas não representa efetivamente as culturas juvenis da atualidade. Percebe-se que esse distanciamento da atualidade, não contribui para um diálogo mais fluente com o jovem que chega as escolas, propondo dessa forma limites entre o material didático e as pluralidades das culturas juvenis. Diante dessas lacunas que a coleção Linguagens estabelece com a juventude da atualidade, uma série de potencialidades do jovem aluno deixam de ser trabalhadas em sala de aula e nos espaços escolares. O desconhecimento da coleção Linguagens do seu principal leitor, propõem muitas vezes um conteúdo desinteressante para o jovem aluno, podendo dessa forma contribuir como um indicador efetivo e relevante da evasão escolar. Nessa perspectiva percebe-se a urgência das escolas de ensino médio e seus professores, lançarem olhares mais atentos ao selecionarem materiais didáticos disponibilizados pelo PNL D.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou ampliar o olhar sobre a juventude e as culturas juvenis, e como estão sendo representados dentro dos materiais didáticos utilizados no ensino médio. A pesquisa trilhou caminhos a partir de outras produções já realizadas, porém notou-se que, sempre que o tema da juventude é revisitado, ampliam-se novas reflexões que sugerem outras perspectivas de análises e ações a serem realizadas.

Com esta pesquisa também foi possível observar que, ainda que a tecnologia digital atualmente seja predominante no cotidiano das pessoas, o livro didático continua sendo uma importante ferramenta pedagógica e muito utilizada no dia a dia das escolas públicas de ensino médio. Nesse sentido, percebe-se a importância da construção de produções acadêmicas que lancem olhares mais aprofundados sobre os livros didáticos com o objetivo de contribuir para a construção de um conhecimento que insere o sujeito no processo de aprendizagem.

Pensando a linguagem na visão de Bakhtin como uma experiência viva, que se altera a partir de relações dialéticas, percebeu-se com esta pesquisa a relevância dos elementos verbais e verbo-visuais inseridos dentro dos materiais didáticos, bem como a construção dialética dos mesmos com o jovem aluno. E partindo dessa visão esta pesquisa buscou realizar análises categorizadas a partir de problematizações pertinentes ao jovem e suas relações com a escola e a sociedade. Diante disso, cabe fazer alguns apontamentos sobre algumas pistas que foram encontradas sobre a representação das culturas juvenis no livro didático.

Verificou-se com esta pesquisa que as manifestações artísticas em geral, como a música, o grafite, a dança, entre outros, possuem uma estreita relação com as culturas juvenis. É importante observar que os diálogos entre a escola e as artes em geral são fundamentais dentro de um processo pedagógico que visa o desenvolvimento do indivíduo jovem em todas as suas potencialidades.

Nas análises feitas em relação à categoria das artes, percebeu-se uma maior predominância da música e das histórias em quadrinhos em relação as outras expressões artísticas. Notou-se que a maior parte das imagens e textos relacionados a culturas musicais voltadas à juventude fazem referência a outras épocas. Nessa direção, percebe-se o livro didático como provedor de possibilidades culturais para o jovem aluno, resgatando a memória de grandes artistas do cenário nacional e

internacional. Conforme verifica-se em Viana:

Além das bases sensibilizadoras – o ritmo, a melodia e a harmonia – é possível sugerir discussões nas escolas acerca da música de maneira a valorizar os referenciais simbólicos e culturais trazidos pelos alunos, investindo para que eles sejam atingidos, tanto pelo universo erudito quanto pelo popular. Seria interessante também investir em atividades para que os jovens possam refletir acerca das estratégias mercadológicas que existem por trás da indústria cultural e como elas operam no tecido social, levantando algumas questões a partir disso: somos produtores ou apenas reprodutores de culturas? Em que medida as discussões sobre artes, consumo e produção cultural são desenvolvidas no cotidiano escolar? (VIANA, 2014, p.262).

Diante disso, notou-se que as culturas juvenis da atualidade poderiam ter sido ampliadas na coleção, propondo uma aproximação mais efetiva da culturas juvenis e suas novas formas de linguagem com o livro didático.

Observou-se também a predominância de histórias em quadrinhos na coleção analisada, o que indica uma preocupação dos autores em dialogar com as culturas juvenis. Porém a excessiva frequência com que foram utilizados ocupou um espaço muito grande, tornando-os um recurso de linguagem repetitivo e muitas vezes redundante. Em alguns casos verificou-se a utilização dos quadrinhos de forma pejorativa e ofensiva.

Outro ponto perseguido pela análise é referente às relações sociais e afetivas dos jovens. Nesse sentido, Carrano e Dayrell (2014, p. 118) comentam que, “aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade”. Percebeu-se a ausência de temas relacionados a relações sociais dos jovens como: amizade, família, namoro, entre outros.

Conforme as análises realizadas, verificou-se que os autores inseriram na coleção alguns elementos do mundo digital para dialogar com a juventude. O recurso mais utilizado foram os *links* para páginas de internet. Entretanto, verificou-se que outros elementos do mundo digital muito populares entre as culturas juvenis como os jogos online,

os aplicativos móveis, redes sociais, *chats*, entre outros, foram pouco referenciados na coleção.

Esta pesquisa também perseguiu a temática da juventude e suas aproximações com questões políticas e sociais. Nessa perspectiva, percebeu-se a figura do jovem associada a questões políticas por meio de manifestações coletivas de reivindicação de direitos. Verificou-se, com as análises, que temas relacionados a questões sociais: drogas, criminalidade, gravidez, educação no trânsito, entre outros, foram pouco abordados pela coleção.

O tema da educação e suas relações com a juventude também foi composto como categoria de análise desta pesquisa, sendo investigados na coleção tópicos como espaços escolares, vestibular, ENEM, pesquisa, intercâmbio escolar, entre outros. Dada a importância dessa temática, cabe observar que os autores apresentaram poucas referências que dialogassem com o aluno, apenas algumas imagens que representam a educação de forma genérica e pontual.

A questão do racismo e do preconceito dentro e fora das escolas foi outro tema perseguido por esta pesquisa. Percebeu-se que muitas questões que envolvem essa temática foram silenciadas dentro da coleção *Linguagens*. É importante observar que é papel da escola problematizar essas questões de modo que possam ser discutidas em sala de aula por professores e alunos com o objetivo de aproximar os sujeitos de diferentes raças, opções sexuais, religiosas, entre outras.

Foram investigadas também, nessa coleção, questões que relacionam saúde e juventude. Nessa perspectiva, foram analisados alguns assuntos como questões de higiene, prevenção de doenças, saúde mental, entre outros. Verificou-se, com as análises, que assuntos relacionados a saúde como promoção da coletividade e da cultura dentro do ambiente escolar, como as atividades físicas e atividades de lazer, não foram abordados por essa coleção. O esporte e as atividades de lazer compõem a última categoria de análise, e percebeu-se, conforme as análises, que as imagens apresentadas fazem geralmente alusão a um atleta do sexo masculino de alto rendimento, valorizando a conquista e a imagem de vencedor. As atividades de socialização juvenil mais comuns na escola, como brincadeiras e jogos estudantis, não foram citadas por essa coleção.

Diante das análises apresentadas, percebe-se que as culturas juvenis da atualidade não estão presentes na coleção *Linguagens*, mas sim uma fragmentação de juventude que ancora-se em eventos do

passado como sua forma de representação maior. Nessa perspectiva, notou-se que as culturas juvenis ainda não foram reconhecidas como uma construção social e cultural dinâmica, mutável, sendo na maioria das vezes tratada como um período geracional estático, geralmente associado a questões problemáticas, que colocam a figura do jovem como um sujeito que virá a ser. Nessa direção, verifica-se em Carrano e Dayrell:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 118).

Diante do exposto, cabe ressaltar que ancorar a condição de juventude em apenas um recorte na história, reduz todas as potencialidades do sujeito em uma única dimensão, represando todas as suas potencialidades que ampliam-se por meio de outras relações, como as históricas, sociais e culturais.

Verificou-se com essa pesquisa que ainda há um longo caminho a ser trilhado pelas escolas de ensino médio, visto que as juventudes ainda são pouco compreendidas em sua forma plural. Cabe refletir sobre as pluralidades que chegam às escolas, bem como os possíveis espaços concedidos a elas, e não em apenas fomentar a visão de um ensino médio que amplia suas convicções em um sistema escolar ancorado em etapas hierárquicas fundamentadas em modelos geracionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. V. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5, mai./jun./jul./ago. 1997, n. 6, set./out./nov./dez. 1997.

ADORNO, T. In: *coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M.W. *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ARAÚJO, G.S; SOUSA, M.R; SOUSA, M.C. As gírias, códigos linguísticos como afirmação e identidade de um grupo: uma análise e reflexão da possibilidade de uso no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. *Entreletras*, Araguaína (TO), v. 7, n. 1, p. 70-90, jan./jun. 2016.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, M. *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. Organização: Margarete Arroyo; colaboradores: Thais Vieira do Nascimento, Thelline Braun Jansen. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 157-203.

AZEVEDO, V.A. *Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica*. 2012. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina (SC).

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BATISTA, A.A.G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA-VAL, M.G.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.

BAIÃO, J.G.P. *O Gênero Apresentação Nos Livros Didáticos De Língua Portuguesa*. Brasília, 2007. Mestrado em Linguística – Instituição de Ensino: Universidade de Brasília.

BARCELOS, Karla VelloMeyrelles. Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários. 2008. 254f. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade, PUC/SP.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe et alli. *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em:

21 de novembro de 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de

dezembro de 1938. Disponível

em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Acesso em: 21 de novembro de 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei n. 1.177, de 29 de março de 1939. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Acesso em: 20 de novembro de 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Lei n. 5.327, de 2 de outubro de 1967.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

Acesso em: 21 de novembro de 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Acesso em: 21 de novembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 38, de 15 de outubro de 2003. Disponível

em: <<https://www.fnde.gov.br>

[/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED)>.

Acessado em : 23 de novembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 1, de 15 de janeiro de 2007. Disponível

em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>.

Acessado em: 23 de novembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução Nº 18, de 24 de Abril de 2007. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>.

Acesso em 8 de

dezembro de 2016.

BRISOLLA, L.S. *Educação, indústria cultural e livro didático*. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO).

CAMOZZATO, S.T.; MELLO, N.A.; PERONDI, M.A. Políticas Públicas de Inclusão Digital: desafios educacionais na sociedade contemporânea. *Colóquio - Revista do Desenvolvimento Regional*, Faccat. Taquara (RS), v. 12, n. 1, jan./jun. 2015.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filol. Linguíst. Port.*, n. 14, v. 2, p. 247-263, 2012.

CARRANO, P.C.R.; MARTINS, C.H.S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CASSIANO, C.C. Mercado de Livro Didático no Brasil. In: *Anais do I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: UFF, 2004. p. 20.

CALEGARO, C.A. *Juventude(s) e escola: suas culturas em diálogo*. Florianópolis, 2007. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CANEVACCI, M. *Culturas eXtremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

CORTI, A. P. Ser aluno um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 309-332.

CATANI, A, M; GILIOLI, R.S.P. *Culturas juvenis: Múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. [Volume 1]

_____; _____. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. [Volume 2]

_____; _____. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. [Volume 3]

CERQUEIRA, D. et al. *Atlas da Violência 2016*. Nota Técnica nº 17. Brasília: Ipea, 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.

Tradução de Maria Adriana C. Cappello. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COSTA, M.V; SILVEIRA, R.H; SOMMER, L.H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COSTA, M.B. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas Mariane. *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. p. 93-105.

CORSO, A.M.; SOARES S.T. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. *Anais da X Apend Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

CORTI, A.P. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. *TvEscola*, ano XIX, boletim 18, novembro 2009.

CUNHA, J. M.; LUZ, A.A. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 87-102, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

DAYRELL, Juarez; JESUS, R.E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

_____. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DELMANTO, D.G.R. *Culturas juvenis na escola: práticas sociais e constituições identitárias : espaços outros*. 2009. Mestrado em Educação – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEVES, L.C.G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: M. Abramovay, E. R. Andrade & L. C. Esteves (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 21-56.

FERNANDES, C.T.A. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez. 2004.

FRANÇA, Vera R. V.; VIEIRA, Vanrochris H. Sertanejo Universitário: Expressão e Valores de Jovens Urbanos no Brasil Contemporâneo. *Contemporanea comunicação e cultura*, v. 13, n. 1, jan-abr. 2015.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, E.A.R.; SILVA, L.C.A. Escritas de si mesmo: os adolescentes e seus blogs. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, vol. 26, n.2, p. 139-157, 2014.

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade no Ensino Médio: Ensino Médio no Brasil – “juventudes” com futuro interdito. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: ano XIX, boletim n. 18, p.24-29, 2009.

GALASSO, B.J.B. *Perspectivas para as línguas portuguesa e espanhola diante da integração de anglicismos: uma análise por meio de periódicos*. 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo – PROLAM/USP, São Paulo.

GARBIN, E.M.; SEVERO, R.C.S. Juventudes plurais na escola: (des)ordenando tempos e espaços na contemporaneidade. *Eccos - Rev. Cient.*, São Paulo, n. 31, p. 67-82, maio/ago.2013.

GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GROPPO, L.A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. *EmTese*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-32, jan./jul. 2015.

_____. *O rock e a formação do mercado de consumo cultural juvenil: a participação da música pop-rock na transformação da juventude em mercado consumidor de produtos culturais, destacando o caso do Brasil e os anos 80*. 1996. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas (SP).

_____. *Dialética das juventudes modernas e contemporâneas*. *Revista de Educação do Cogeime*, ano 13, n. 25, dezembro de 2004.

_____. *Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis nos anos 1960*. 2000. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Org. de Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et alii. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HUCHE, M. *Representações de juventude e felicidade no cinema nacional*. 2013. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação, Rio de Janeiro (RJ).

KELLNER, D. *Lendo Imagens Criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna*. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-127.

KRAFZIK, Maria Luiza de Alcântara. *Acordo MEC/ USAID – A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED (1966/1971)*. 2006. 151 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro (RJ).

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio

no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio: revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 76-98.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996. p. 3-9

LEITE, J.L. Política de cotas no Brasil: política social? *R. Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBARDI, Guilherme B. O Funk Ostentação e o Papel das Redes Sociais Digitais: Uma Saída Contra a Hegemonia dos Meios. *Anais do COMUNICON 2015 – Congresso Internacional comunicação e consumo*. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://anais-comunicon2015.espm.br/gts/gt5/18_gt05-libardi.pdf>. Acessado em 10 de abril de 2017.

LIMA, Edna Ribeiro Ferreira de. *Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos*. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición juvenil. In: HUMBERTO CUBIDES et al. (org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de

Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.

MATOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático - PNLDD. *Historiæ*, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 165-184, 2012.

MARTINS, G.S.L. O teatro-educação: formação de alunos do ensino médio. *Revista Científica da FAP*, Curitiba, v. 3, p. 9-24, jan./dez. 2008.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SOUZA, Patrícia Lânes Araújo de. Lazer e Tempo Livre dos(as) Jovens Brasileiros(as): escolaridade e gênero em perspectiva. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Economistas; v.1).

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FAVERO, Osmar et. al (org.). *Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, 2007, p. 29-46. (Coleção Educação para Todos; 16).

MENDES, E.O. Educação para o trânsito no ensino fundamental e médio: prevenção para os acidentes de trânsito em Uberlândia. *Uberlândia: Olhares e Trilhas*, ano IX, n. 9, p. 41-50, 2008.

MEYRELLES, Karla Vello. *Culturas juvenis numa escola pública de ensino médio: novos usos, novos cenários*. São Paulo, 2008. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP).

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, J.; GARCIA S. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 7-9.

MONTEIRO, P.H.N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 411- 427, abr./jun. 2015.

MONTEIRO, P.H.N. *A saúde nos livros didáticos no Brasil: concepções e tendências nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP).

MORAES, J.H. *Arnaldo Antunes e a obra 2 ou + corpos no mesmo espaço: uma prática de escrita plural*. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Cruz do Sul (RS).

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. São Paulo: Contexto, 2001.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NININ, M. O. G. Pesquisa na escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dez. 2008.

OLIVEIRA, B.C. *Representações Culturais no Livro Didático de Língua Estrangeira (Espanhol)*. Brasília, 2014. Dissertação de Mestrado – Departamento de Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Sammus, 1984.

OLIVEIRA, E.C. O bullying na escola: como alunos e professores lidam com esta violencia? *Revista Fundamentos*, v. 2, n. 1, p. 118-137, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí.

PAIS, J.M. A construção sociológica da juventude-alguns contributos. *Análise Social*, vol XXV, (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165.

PAIS, J.M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J.M. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.

PELISOLI, C.; RODRIGUES D.G. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. *Rev. Psiq. Clín.*, n. 35, v. 5, p. 171-7, 2008.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juevez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino)

SANTOS, J.R. *Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa: para uma história da imagieria no ensino*. São Paulo, 2015. Doutorado em Linguística – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SANTOS, Tamires Dias dos. Theodor Adorno: uma crítica à indústria cultural. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, v. 7, n. 2, p. 25-36, 2º quadrimestre de 2014.

SANTOS, M.A.G.N.; NISTA-PICCOLO, V.L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. *Rev.*

Bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 2011.

SANTOS, M. E. *Juventude e educação não formal: As rodas e outras vivências na associação de capoeira arte e recreação berimbau de ouro na, cidade de Santo Amaro - BA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana (BA).

SAVAGE, J. *A criação da juventude: Como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Editora Rocco Ltda. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, M. A fetichização do livro didático no Brasil. In: *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, C.R.; SILVA, P.C. Juventude e cultura: reflexões acerca das culturas juvenis no currículo escolar. *Revista do Difere*, v. 2, n. 3, p.1-17, ago. 2012.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUSA, J.T.P. de. Apresentação do dossiê. A sociedade vista pelas gerações. *Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política*. Florianópolis, 2006, v. 5, n. 8, p. 9-30. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/download/1802/1561>>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

STECANELA, N. *Jovens e cotidiano: Trânsito pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS).

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012.

UNICEF. 10 desafios para o Ensino Médio no Brasil. Para garantir o

direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, UNICEF, 2014. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf. Acesso em: 4 de novembro de 2016.

VIANA, Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 249-268.

WEISHEIMER, N. *Sociologia da Juventude*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.135-154.