



**Universidade de Brasília – UnB**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TATIANA CASTRO MOTA**

**AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JUVENTUDE RURAL A  
PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E DA LÓGICA HIPERTEXTUAL**

**Brasília - DF  
2011**

**TATIANA CASTRO MOTA**

**AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JUVENTUDE RURAL A  
PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E DA LÓGICA HIPERTEXTUAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação e Comunicação.

**Orientação: Prof(a). Dr(a). Ângela Álvares Correia Dias**

**Brasília – DF  
2011**

**TATIANA CASTRO MOTA**

**AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JUVENTUDE RURAL A  
PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E DA LÓGICA HIPERTEXTUAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação e Comunicação.

Orientação: Prof(a). Dr(a). Ângela Álvares Correia Dias

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof(a). Dr(a). Leila Chalub Martins (FE/UNB)

---

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (FE/UNB)

---

Prof(a). Dr(a) Inês Vitorino Sampaio (UFC/CE)

**Brasília, 13 de Junho de 2011**

## AGRADECIMENTOS

“Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro [...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos...” (Bakhtin, 1922, p.126).

Confirmando a citação de Bakhtin, afirmo que este trabalho só foi construído pela participação, contribuição e presença de muitos outros na minha vida. Uma pesquisa não traz apenas a voz de um/uma pesquisador/pesquisadora, ela é polifônica. Portanto, agradeço a voz da minha orientadora, Ângela Dias. Seus conhecimentos foram significativos para a escolha dos autores e conceitos utilizados nesta pesquisa.

Agradeço à professora Leila Chalub pela gentileza e contribuição dada a este trabalho. À professora Inês Vitorino pelo carinho, mesmo estando longe, e por apostar na relação educação e comunicação. Ao professor Renato Hilário que com sua voz transformadora e aconchegante me fez SER MAIS.

Sou agradecida aos jovens do sertão central cearense, participantes desta pesquisa, sem eles nada seria possível, e ao núcleo gestor da escola (especificamente Francisco e Lauriza), pela compreensão e atenção dispensada.

Agradeço à minha mãe, pela sua maneira peculiar de apoiar e amar. À minha família, em especial à tia Lourdinha, Inerê e Maíra pelos estímulos e afetos incondicionais. À Sheila Boaventura e Luiz Boaventura, meus sogros, pela torcida de sempre.

Ao meu amor, Luís de Camões, por ter sido mais do que essencial durante o processo de construção da dissertação, por ter lido o que escrevia e oferecido suas opiniões. Agradeço à sua voz rígida, que me fez enxergar o que não conseguia ver sozinha e à sua voz doce e suave que me acalentou nos momentos de angústia.

À Andrea Pinheiro, minha orientadora na graduação, que apostou (e ainda aposta) no meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Sem dúvidas, é alguém para levar para vida inteira. Agradeço à Cintia Barbosa, Moema Braga, Paula Baima, Nathália Cardoso, Alessandra Oliveira, Naiana Rodrigues e Tarciana Campos pela paciência, sentimentos, alegrias, entusiasmo e contribuições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

À Catarina Tereza Farias de Oliveira, pela força e atenção dadas ainda no processo de seleção. Ao Diego Henrique, pela mão estendida desde a graduação, meus trabalhos acadêmicos ficam visualmente mais bonitos devido a sua ajuda.

Agradeço ao Domingos, Milena, Katarina, Edineide e tantos outros amigos da UNB que compartilharam comigo as vivências do mestrado. Ao grupo que participou da disciplina Educação de Jovens e Adultos, pois tornou as minhas noites de quartas-feiras em encontros agradáveis, em que experiências, idéias, reflexões e abraços eram compartilhados.

A todos e todas que estiveram presentes em algum momento da minha vida e que ajudaram na constituição da pessoa que sou hoje.

A Deus e à Nossa Senhora por acalmar meu coração em momentos de tormentas.

“Comovo-me em excesso, por natureza e por ofício. Acho medonho alguém viver sem paixões”.

Graciliano Ramos

## RESUMO

Este trabalho discute os espaços das tecnologias e suas linguagens no contexto escolar. Não associamos a tecnologia somente à modernidade e afastamos de uma visão instrumental e tecnicista da educação, que enfatiza apenas os recursos tecnológicos e despreza a diversidade antropológica e os vínculos existentes entre mídia, educação e cultura, em favor da perspectiva sócio-cultural da tecnologia na educação.

A partir da concepção hipertextual e dos conceitos de linguagem, dialogismo, polifonia e gêneros discursivos, presentes nas teorias de Mikhail Bakhtin, buscamos investigar como as diferentes linguagens e expressões contemporâneas, são apropriadas e re-significadas pelos jovens da região semi-árida do nordeste brasileiro, levando em consideração seu repertório cultural.

A (s) juventude, (s), que ora é considerada “apenas uma palavra” (BOURDIEU, 1983), ora, “mais que uma palavra” (MARGULIS, 1998), está fortemente presente na discussão suscitada nesta dissertação. Diante da diversidade das culturas juvenis, compreendemos a (s) juventude(s) como um conceito heterogêneo e assim a trataremos no decorrer deste trabalho. Abordamos, mais especificamente, a juventude rural, por constituir o universo que optamos por analisar.

Por acreditarmos que toda investigação acadêmica deve se reverter em proveito da sociedade, ou parte dela, consideramos relevante, para a consolidação de políticas públicas no meio rural nordestino, tornar visível a juventude do campo, muitas vezes preterida pela(s) juventude(s) urbana(s).

Para atingirmos nossos objetivos realizamos, com jovens do sertão cearense, rodas de conversas e rodas que incluíam produções não-verbais– sobre a temática ‘juventude e suas relações com a escola e o universo rural’. Em nossos encontros com esses jovens, exploramos diversos gêneros discursivos, tais como a oralidade, vídeos, músicas, fotografias, dentre outros, visando instigá-los a identificar e discutir a multiplicidade de textos presentes no mundo, bem como incitá-los a produzir novos sentidos, novas significações, buscando formar uma rede de pontos de vistas.

Concluimos que a escola, ao trabalhar com a diversidade de gêneros presentes em nosso cotidiano, revela-se, de fato, como um espaço de construção de novos conhecimentos. Ao usarmos a criatividade e a produção diversificada de narrativas imagéticas, orais e escritas, inserimos a realidade do aluno na sala de aula, quebramos com o modelo de transmissão hierárquico do conhecimento e, a partir da alteridade, da dialogia e do hipertexto, descobrimos quem é esse estudante que espera ansioso por uma prática pedagógica que envolva os conteúdos dos livros com o seu cotidiano, e que articule diferentes conhecimentos e linguagens.

Palavras Chaves: Juventudes, juventude rural, dialogismo, polifonia, hipertexto, educação e comunicação

## ABSTRACT

This work discusses the spaces of technology and its languages in the school context. We do not associate technology only to modernity and keep ourselves distant from a technical and instrumental view of education, which emphasizes only the technological resources and neglects the anthropological diversity and the links between media, education and culture, in favor of the socio-cultural perspective of technology applied for education.

By using the hypertext conception and the language concepts, dialogism, polyphony and discursive genres from the theory of Mikhail Bakhtin, we investigated how the different languages and expressions of contemporaneity are appropriated and re-signified by the semi-arid Brazilian northeast youth, taking their cultural repertoires into account.

The youth (s), sometimes regarded as "just a word "(Bourdieu, 1983), sometimes as "more than a word "(Margules, 1998), it also makes part of the discussions in this work. Given the diversity of youth cultures, we do not understand youth (s) as a homogeneous concept. However, in this work we will study more specifically the countryside youth. It is relevant to make visible the Rural youth often neglected by urban youths, so that the consolidation of public policies in the rural northeast can be possible.

To achieve our goals, we conducted rounds of conversations and also of nonverbal productions about the youth thematic and its relationship with the school and rural context. In these encounters with young people from the central region of Ceará, we explored a of discourses genres such as orality, video, music, photography among others. As they discussed a multiplicity of verbal and nonverbal texts, the participants were able to produce new meanings, new significations, so that they could compose a network of views.

The school, while working with images and production of images, reveals itself as a camp for construction of new knowledge. By using the creativity and the production of imagery, oral and written narratives about life in rural areas, we insert the student's reality into the classroom, we end up with the knowledge's hierarchical model of transmission and, from the otherness, the dialogism and the hypertext, we discover who is this student waiting anxiously for a pedagogical practice that can involve the contents of books in his daily life, encompassing different backgrounds and languages.

**Keywords:** youth, rural youth, dialogism, polyphony, hypertext, education and communication



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS: A PESQUISA, OS PROCEDIMENTOS E O SEU CONTEXTO</b> .....	17
1.1. UMA BREVE EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA.....	17
1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	21
1.3. GÊNESE DA PESQUISA: POR QUE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JUVENTUDE RURAL?.....	25
1.4. PESQUISA QUALITATIVA: ORQUESTRANDO VOZES CONFECCIONANDO COLCHAS.....	31
1.5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	33
1.5.1. Entrevistas de grupo: as rodas de conversas as produções não - verbais....	35
a) As rodas.....	36
<b>2. ENTRELAÇANDO AS IDÉIAS</b> .....	41
2.1. TECNOLOGIAS E/NA EDUCAÇÃO: O ABANDONO DA VISÃO POSITIVISTA.....	41
2.2. OS CAMINHOS DO HIPERTEXTO.....	45
2.2.1 O início do labirinto – a “origem” do hipertexto.....	47
2.2.2 Hipertexto e educação.....	51
<b>3. TECENDO OS CONCEITOS BAKHTINIANOS</b> .....	55
3.1. LINGUAGEM: PRODUTO DA INTERAÇÃO SOCIAL.....	55
3.1.1. Dialogismo e a Polifonia.....	63
3.1.2 Gêneros discursivos.....	66
<b>4. JUVENTUDES</b> .....	74
4.1. JUVENTUDES E ALGUMAS QUESTÕES CONCEITUAIS.....	74
4.1.1. Juventudes das cidades urbanas.....	80
4.1.2. Juventudes do sertão.....	83

a) Migrar ou permanecer no campo?.....	84
b) Rural - Urbano.....	89
4.1.3. Eu acredito é na rapaziada.....	90
<b>5. ANÁLISE DAS VISÕES DE MUNDO DOS JOVENS DO SERTÃO NORDESTINO.....</b>	<b>92</b>
5.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	93
5.2. O SERTÃO CENTRAL CEARENSE E A COMUNIDADE DE ÁGUA BOA: PAISAGENS DA PESQUISA.....	98
5.2.1. a escola de ensino médio rural.....	101
5.3. COTIDIANO, JUVENTUDE, ESCOLA E TECNOLOGIA.....	102
5.4. O CAMPO HÍBRIDO ENTRE RURAL E URBANO.....	117
5.4.2. A construção de si a partir da alteridade.....	118
5.5. NARRATIVAS FOTOGRAFIAS, ORAIS E ESCRITAS SOBRE A VIDA NO SERTÃO NORDESTINO.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

Um galo sozinho não tece uma manhã, ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele lançou e o lance a outro; de um outro galo que acompanhe o grito que um galo antes deu e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos, que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo entre todos os galos  
(Tecendo a manhã - João Cabral de Melo Neto)

As relações entre os sujeitos contemporâneos vêm sendo cada dia mais intensamente mediadas por novas tecnologias. Os meios de comunicação, atrelados às inovações tecnológicas, ocupam espaços do homem e passam a exercer grande influência na vida de adultos, jovens e crianças. Para Thompson (1998), é necessário compreender os meios de comunicação e seu impacto na sociedade contemporânea.

A inserção e o uso desses meios têm propiciado novas formas de interação, no mundo social, promovendo mudanças substanciais nas relações dos sujeitos com o próximo e consigo mesmo, e ensejando novas formas de construção do conhecimento. Todas essas mudanças, significativas, provocadas pelos avanços das tecnologias tornam os processos de comunicação mais complexos, imprimindo um novo ritmo e uma nova organização ao mundo.

O ser humano, como espécie histórica, sempre esteve em constante transformação, bem como as técnicas. A novidade, no entanto, é a profunda aceleração do ritmo dessas transformações, marcada pela expansão dos meios tecnológicos, que vêm alterando, com intensidade, nosso dia-a-dia e nossa relação com o mundo. Enquanto nas primeiras sociedades a troca de idéias e a transmissão do saber só ocorriam se o contexto fosse compartilhado fisicamente pelos interlocutores, participando do mesmo espaço e tempo, na sociedade hodierna as interações deixaram exclusivamente de ser face a face, de ter um caráter imediato. Hoje, podemos inter(agir) à distância. Os celulares,

a televisão, o rádio, a internet e demais meios de comunicação, tornaram-se, para utilizar o termo de McLuhan (1964), extensões do nosso corpo. “Não há nenhuma distinção bem definida entre o homem e a técnica” (LÉVY, 1993 p. 14).

Com o desenvolvimento tecnológico, estudiosos profetizaram o fim das tradições. Entretanto, até que ponto a evolução dos meios de comunicação significa o fim das tradições? Thompson (1998) afirma que a oralidade sempre desempenhará um papel importante em nossa vida diária, sendo, no entanto, reconstruída pelos avanços tecnológicos. “Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado” (LÉVY, 1993, p. 17).

Por sua vez, Sancho (1998) chama atenção para o ímpeto de uma visão parcial e descontextualizada da cultura tecnológica, desconsiderando, dessa maneira, os impactos sociais, políticos e econômicos desses meios na sociedade. Conforme a autora,

[...] uma das conseqüências mais imediatas desta perspectiva é a generalização da crença de que somente as máquinas (os instrumentos) de invenção mais recentes são tecnologia; que a tecnologia desumaniza e que a melhor forma de lutar contra a tecnologia é não usar computadores e outros instrumentos que são novidade e que provocam medo em nós (SANCHO, 1998, p. 23).

Antes de considerar o que é novo ou velho, precisamos partir do contexto sócio-cultural, investigando acerca da realidade que estamos tratando e dos sujeitos envolvidos. Como afirma Corrêa (2002), é necessário ter cautela ao qualificar as tecnologias. A noção de velho/novo não está na cronologia, não está no computador ou no quadro negro. Atualmente, quando citamos as tecnologias, logo pensamos na internet, nos softwares, nas grandes inovações, que são, inequivocamente, os elementos mais destacados da atualidade. Porém, o conceito de tecnologia é bem mais amplo e, segundo Sancho (1998), não pode ser definido apenas como máquinas, aparelhos, ferramentas, ou simplesmente “o que há de mais moderno” no mundo. Assim, no esteio das

idéias da autora, é um equívoco ter uma visão de oposição entre técnica, homem e cultura.

A tecnologia é uma produção humana (LÉVY, 1993). As escolas são tecnologias, assim como as técnicas de ensino utilizadas pelos professores. As salas de aulas também não deixam de configurar inovações tecnológicas, definidas com o intuito de executar uma “tarefa educacional”.

Como a tecnologia está presente em diversas esferas, ela não poderia deixar de permear o contexto educacional. No entanto, ao associarmos as tecnologias à educação é imprescindível, a nosso ver, ter uma compreensão mais crítica e reflexiva dessa relação, de modo a contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica. Faz-se necessário, assim, indagar em que medida as potencialidades proclamadas por alguns estudiosos dos meios de comunicação podem contribuir, renovar ou reforçar os cânones tradicionais da educação.

Kaplún (2001, p. 16) afirma que “estamos em La era de La electrónica. La educación necesita actualizarse, adaptar lãs nuevas tecnologías”. Concordamos que a instituição escolar não pode ignorar os meios de comunicação, pois esses estão presentes, cada vez mais, no cotidiano das pessoas, principalmente dos jovens e crianças. A presença massiva dos meios eletrônicos e de comunicação no dia-a-dia das pessoas tem influenciado na construção dos conhecimentos, valores, costumes e suas experiências de vida, produzindo, como aponta Martín-Barbero (2000, p.84) “novos regimes de sentir e saber”.

Nesse cenário, os jovens são constantemente bombardeados por informações sob diferentes apelos sensoriais: visuais, auditivos e emocionais.

[...] as novas gerações têm seus valores, opiniões e atitudes sedimentadas por veículos que não se interessam propriamente em sua educação, que não assumem explicitamente seu caráter pedagógico, mas que acabam freqüentemente por influenciar mais profundamente a juventude que a educação desenvolvida na escola. A comunicação coloca-se, assim, no espaço da educação informal, que ocorre nas dinâmicas sociais do dia-a-dia onde o individuo se vê em interação com seus pares e com as manifestações culturais e informativas com que se deparam. (PERUZZO, 2001, p. 116).

A mídia, nesse processo, funciona como uma nova instituição socializadora, relativizando as estruturas tradicionalmente detentoras e transmissoras de valores e conhecimento: a família e a escola passam a ser instituições complementares em nossa formação, uma vez que nem sempre apresentam os apelos sensoriais nem a agilidade dos meios. Nessa perspectiva, Martín-Barbero (2001, p.70), expõe que família e escola – “ultrapassados redutos da ideologia” – já não são mais, na vida dos jovens, os únicos lugares de socialização. “[...] os mentores da nova conduta são os filmes, a televisão, a publicidade, que começam transformando os modos de vestir e terminam provocando uma metamorfose de aspectos morais mais profundos”.

Nesse contexto, a educação sofre grande pressão – no sentido da sua transformação – e enfrenta o desafio de ser repensada e de promover mudanças no seu papel e finalidade social para se preparar e se posicionar diante da cultura tecnológica da comunicação e informação. Discutir novas concepções curriculares, novas estruturas, conteúdos e metodologias que permitam a vivência de novas práticas educacionais, é fundamental, para se enfrentar as complexas questões e desafios postos pela cultura digital contemporânea (FREITAS, 2009).

Para que a escola rompa com esse abismo cultural e cumpra seu papel de socializadora e de formadora de cidadãos críticos, não pode se recusar a perceber essas dinâmicas, ou seja, as “sonoridades, fragmentações e velocidades”, vivenciadas pelos jovens, por intermédio das tecnologias audiovisuais e das redes informáticas. Ao contrário, necessita de reformulações e revisões profundas nos métodos convencionais de divulgação do conhecimento, bem como de se engajar em ações pedagógicas que levem em consideração esse ‘novo mundo dos jovens’.

Eis um desafio que ainda não foi alcançado, pois a relação educação-comunicação tem sido, quase sempre, reduzida à sua dimensão instrumental, ou seja, ao uso dos meios, relegando, assim, “a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual”, como nos indica Martín-Barbero: (2001, p.94).

Fica evidente, baseando-se nas questões acima apontadas, que o importante, nesse cenário, não é incorporar um meio de comunicação para “modernizar” a escola, sequer saber, exclusivamente, usar tecnicamente os instrumentos tecnológicos modernos, mas, incitar reflexões sobre o uso desses meios nos seus múltiplos contextos. Cumpre ressaltar que não descartamos a importância da técnica, porém, não nos limitamos ao instrumentalismo; na medida em que os meios são mediados por múltiplas linguagens – textos, imagens, sons, animações,... – que se mesclam concomitantemente.

Entendemos que a língua não é um sistema de códigos fechados, possuidora de uma única significação para todos os contextos e situações; e sim um mecanismo de ação, um produto das relações sociais e pessoais, por meio do qual agimos e produzimos sentidos. Da mesma forma, não defendemos os processos tecnológicos que reduzem a linguagem a um mero sinal, imutável, de decodificação, mas contemplamos os significados produzidos a partir da interação do homem com os meios de comunicação que permeiam seu cotidiano.

Nesta pesquisa rejeitamos o modelo reducionista que propõe a modernização das salas de aula com a mera inserção dos novos instrumentos tecnológicos e que se vale de um processo unidirecional de comunicação, no qual apenas se codifica e se decodifica a informação, sem considerar os enunciados sociais e culturais que se entrecruzam numa sociedade complexa. Rompemos, pois, com o monologismo, conceito enunciado pelo filósofo russo, Mikhail Bakhtin, que consiste em abafar as múltiplas vozes, e adotamos o princípio de que os meios, por si sós, não constituem toda a tecnologia educacional.

[...] não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana. (MORAES, 2000, p. 17).

Trabalhar com os meios de comunicação em sala de aula sem uma reflexão crítica seria o mesmo que trabalhar com os livros didáticos

tradicionais, de forma descontextualizada, abstrata e formal. Nessa perspectiva, Martin-Barbero (2000 p.96) destaca uma importante questão que “revela que nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura e a escrita sejam uma atividade criativa e prazerosa, senão predominantemente uma tarefa obrigatória e tediosa, sem possibilidades de conexão com dimensões-chave da vida dos adolescentes”.

Diante dessa discussão apresentamos, no primeiro capítulo, a metodologia adotada para esta investigação. Tratamos de descrever o ponto de partida, o caminho e os procedimentos da pesquisa, bem como revelamos os objetivos e toda a problemática que envolve o presente trabalho. Em nosso percurso, não utilizamos a abordagem positivista – que se baseia na quantificação e pressupõe um modelo monológico, unidirecional e linear de expressão –, uma vez que essa permite a fala de apenas um emissor, abafando todas as outras vozes presentes no processo de comunicação. Partimos, então, para uma abordagem mais qualitativa, em que fosse possível estimular e ampliar a reflexão crítica sobre o uso dos meios de comunicação na educação.

No segundo e terceiro capítulos discorreremos sobre um novo modelo, que nos remete a uma visão bem mais dinâmica e complexa dos processos comunicativos e educacionais; que beneficia a formação de um cidadão mais crítico e ativo, atento às diversas linguagens existentes no mundo. Referimo-nos à lógica hipertextual e aos conceitos de linguagem, dialogismo, polifonia e gêneros discursivos, defendidos por Mikhail Bakhtin, que propõem, como veremos ao longo do presente trabalho, uma nova metodologia didático-pedagógica, a qual visa romper com as noções de centro, hierarquia, linearidade e sequencialidade, ensejando novos caminhos, para novas práticas educacionais.

No capítulo quatro, intitulado ‘Juventudes’, trouxemos algumas considerações acerca da juventude brasileira e suas peculiaridades. Nessa investigação constatamos que, longe de ser uma massa unificada, a(s) juventude(s), sejam elas, urbanas ou rurais, caracteriza(m)-se por uma enorme diversidade – de pensamentos, gostos e formas de agir. Buscando atingir os objetivos propostos neste trabalho, o debate feito neste capítulo aborda, ainda,



a estigmatização e a quase inexistência de literatura referente aos jovens habitantes do meio rural, e em sua conseqüente ‘invisibilidade’. Constatamos, nesse caminho, uma crescente dificuldade, por parte desses mesmos jovens, em decidir se permanecem ou saem do campo, para encontrar novas perspectivas de vida.

No quinto, e último, capítulo apresentamos os jovens participantes e o *lócus* desta pesquisa. O contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa é descrito; assim como são reveladas as dificuldades encontradas no sertão nordestino, no que tange às políticas públicas voltadas para este setor. Neste capítulo, buscamos investigar, por intermédio das rodas de conversas e mediante a produção de diversos gêneros de discurso, a abrangência da visão dos jovens rurais brasileiros e sua relação com a escola e com as diversas linguagens existentes em seu cotidiano e no mundo.

Em consonância com a trajetória apontada acima abandonamos, nesta investigação, a concepção “empírico-analítica” da técnica educacional tradicional e partimos da (re) consideração e atualização da base epistemológica da tecnologia, no contexto educacional (PONS 1998). Afastamo-nos de uma visão instrumentalizadora e tecnicista da educação, que enfatiza os recursos tecnológicos e despreza a diversidade antropológica, em favor de uma perspectiva sócio-cultural da tecnologia na educação.

## **1. CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS: A PESQUISA, OS PROCEDIMENTOS E O SEU CONTEXTO.**

### **1.1. UMA BREVE EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA**

Esta pesquisa contempla a diversidade e a complexidade das vivências do sujeito contemporâneo em um mundo em constante mutação. A espinha dorsal desta investigação é o dialogismo, a abertura para a multiplicidade de vozes e a interlocução entre sujeitos. Abandonamos a visão linear, que apenas quantifica os fenômenos, e direcionamos nosso olhar para um sujeito em movimento, em interação com o mundo e com seu contexto. Procuramos observar o homem, sua vida, suas lutas, mediante seus enunciados e discursos contextualizados.

Partindo da lógica hipertextual e da teoria Bakhtiniana, analisaremos a construção dos sentidos produzidos pelos jovens, especificamente no meio rural brasileiro. Nesse processo, não levaremos em consideração as palavras, frases ou orações nos níveis do funcionamento lingüístico, mas daremos ênfase ao evento comunicativo, ou seja, à dinâmica que ocorre no ciclo fala-escuta, e à multiplicidade das interpretações, tendo como alvo principal os interlocutores, a questão da juventude e o lugar de onde eles produzem os enunciados, na perspectiva discursiva bakhtiniana.

A escolha dessa temática e a postura epistemológica adotadas no presente trabalho começaram a emergir na monografia de conclusão da graduação, como apontaremos detalhadamente no item “Gênese da Pesquisa”, mais adiante. Naquela ocasião, já preocupada com a relação dos jovens com a cultura e as tecnologias, entrevistei alguns jovens camponeses e os inquiri acerca de suas vivências com a escola, com uma rádio na escola e o meio rural. Uma das entrevistadas, que havia concluído o ensino médio, respondeu:

O meu currículo escolar não tinha nada a ver com minha vida, porque estudei a altura da torre *Eiffel*, estudei a imensidão do mar de Fortaleza, uma coisa que não tem nada a ver com o meu sertão. E aqui na rádio-escola não é assim, eu to aprendendo uma outra coisa. Coisas diferentes que eu não aprendi na escola, que é exatamente o mapeamento da minha comunidade, os conhecimentos da minha comunidade que eu não tinha [...]. Parece até que estudei numa escola da cidade, que ensina ir para a cidade, e não a permanecer no campo. Não existe uma escola do campo. (entrevista cedida dia 18/12/2006)

Percebemos, a partir da fala da entrevistada, que a escola em que estudou adota uma postura curricular descontextualizada, formal e abstrata. Em contraste, o projeto da rádio-escola, do qual ela participou, concebe uma proposta didático-pedagógica que, embora se apóie em métodos instrumentalizados, transcende a tecnologia e supera a visão dos tecnólogos educativos, na medida em que abre espaços para se conhecer a realidade local da comunidade em que se insere.

Uma importante questão emerge da realidade vivenciada pela jovem entrevistada, ao relatar sua experiência na escola e no projeto rádio-escola. De um lado, ela destaca que na escola estudava-se “a altura da torre *Eiffel* ou a imensidade do mar de Fortaleza”, enquanto no projeto rádio-escola “o mapeamento da minha comunidade, os conhecimentos da minha comunidade que eu não tinha”. A questão que esses relatos nos traz é que, tanto a escola quanto o projeto de rádio-escola, reduzem e antagonizam os conhecimentos, na medida em que, de um lado, estuda-se, unicamente, o universo das cidades, e do outro, meramente as particularidades do sertão.

Nessa clara dicotomia, percebemos que há necessidade de a escola ampliar e discutir sobre a questão da simultaneidade dos diversos contextos, das diversas raízes, tradições, valores e laços entre os múltiplos tempos e espaços no mundo – sejam locais, nacionais ou internacionais –, sobretudo em razão da complexidade da atual globalização.

A educação, nesse contexto, necessita repensar seus paradigmas para além da dicotomia velho/novo, campo/cidade, sertão/mar, antigo/moderno; e compreender que os tempos, as histórias e as subjetividades de crianças,

jovens e adultos são construídas e constituídas de interpenetrações e rupturas, ao longo do processo histórico e social.

Vivemos num universo multicultural e plural em que “diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’ (Hall, 2003, p. 52). Reconhecer essa intersecção, quando refletimos sobre educação, introduz a problemática referente à assunção das diferenças e ao reconhecimento da alteridade como eixo fundamental à construção da identidade e da cidadania.

Outra questão que consideramos relevante, no presente trabalho, é o fato de que muito se tem discutido e debatido sobre a questão das tecnologias no campo da educação dos jovens urbanos, entretanto, percebe-se, na revisão da literatura, que há uma enorme lacuna de reflexões e análises acerca dessa mesma problemática no meio rural, sobretudo no sertão brasileiro e, em especial, na região nordeste.

Dessa maneira, defendemos uma possível organização hipertextual da educação, fertilizada por alguns conceitos bakhtinianos, como, polifonia, dialogismo, intertextualidade e gêneros discursivos, que se caracterize pela não-linearidade, pela abertura para o diálogo de diferentes vozes, pela negociação de sentidos e pela construção coletiva do pensamento, que poderá apresentar-se como proposta complementar ao caminho que parece se abrir a partir do levantamento de questões relativas à necessidade de contextualização e flexibilidade curriculares.

Nessa busca, a noção de dialogismo cria o princípio fundador da linguagem para possibilitar a comunicação, a partir da interação entre os interlocutores. O sentido e a significação das palavras e dos discursos dependem da relação entre sujeitos e são construídos na produção e na interpretação dos diálogos. Nesta perspectiva, o dialogismo se verifica na comunicação, em que o centro da interlocução passa a estar não mais no eu nem no tu, mas no espaço criado entre ambos, como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: cada palavra é resultado de um diálogo ininterrupto, numa relação de força entre o eu e o outro – vozes que representam discursos sociais e consciências diferenciadas.

Assim, o esforço investigativo aqui empreendido busca compreender a questão da juventude na sociedade contemporânea e a educação no sertão brasileiro. Mais especificamente, buscaremos investigar e refletir, a partir do arcabouço teórico de Mikhail Bakhtin e da concepção hipertextual, sobre o modo como diferentes linguagens e expressões são apropriados e re-significados pelos jovens da região do semi-árido do nordeste brasileiro, levando em consideração seus repertórios sócio-culturais. Nessa perspectiva, pretende-se analisar a tessitura de significações formada por esses jovens, contemplando outros objetivos mais específicos, tais como:

- Desenvolver um espaço para discussão e construção de novos saberes considerando o dialogismo bakhtiniano, em que a subjetividade individual e do grupo possa se manifestar por meios de diversas expressões oriundas de vários focos da cultura;
- Compreender como os jovens interagem num ambiente hipertextual, construído a partir de diferentes gêneros discursivos: sonoros, escritos e visuais;
- Identificar de que forma o hipertexto, ao conjugar diferentes gêneros discursivos, pode provocar novos entendimentos e estimular a construção de novos significados por parte dos jovens no contexto educacional;
- Contribuir para a ampliação da reflexão acerca do uso de produtos culturais (programas televisivos, músicas, fotografia, etc.) no contexto escolar, baseada no conceito de hipertexto e na concepção dialógica da linguagem, em Mikhail Bakhtin, apontando como esses podem potencializar novos caminhos para a construção do conhecimento a partir das diversas e múltiplas linguagens que permeiam nosso cotidiano.

Com esses objetivos, pretendemos desenvolver alguns encontros com os jovens do sertão nordestino, que serão detalhados mais adiante.

Nossa expectativa é de que esta pesquisa forneça subsídios aos professores que utilizam tecnologias, velhas ou novas, à distância ou presencialmente, no desenvolvimento da atividade educacional, para que

essas se efetivem como um espaço dialógico e polifônico, envolvendo negociação e superação de contradições e distanciamentos, e que resulte na expansão da práxis educacional.

## 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O teórico russo, Mikhail Bakhtin (1995), compreende a mobilidade da linguagem; e a rejeita como uma forma estática, bem como afirma que as enunciações jamais poderão ser idênticas e que sempre a compreenderemos a partir das situações em que estamos inseridos. A língua possui uma história e sua significação é adquirida a partir de um contexto no qual ela está inserida. Por conseguinte, a língua é heterogênea, variável; cada fala é diferente, existe a linguagem do dia-a-dia, a linguagem mais técnica, a mais formal, a linguagem da juventude, dentre tantas outras. Admitimos, assim, a língua como uma “atividade sócio interativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Nessa perspectiva, o texto (verbal e não-verbal) nunca é fechado, encerrado em si mesmo; ele é aberto a múltiplas opiniões, é um hipertexto. Entendemos um texto, não somente pelo que está escrito literalmente nele. Se assim fosse, apenas apreenderíamos sentidos e não os construiríamos. Compreender não é apenas extrair conteúdos de texto, é ir além e trazer para interpretação nossas experiências pessoais - somente a partir das nossas contribuições individuais é que construiremos um sentido para o texto (MARCUSCHI, 2008; LÉVY 1993). “O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Percebemos os objetos a partir das nossas experiências internalizadas ao longo da vida. A cadeira, por exemplo, tem representação para nós porque temos uma vivência com ela. Em nossa cultura, sabemos que esse objeto é utilizado, prioritariamente, para se sentar; no entanto, se nunca tivéssemos tido

um contato com a cadeira talvez não soubéssemos como utilizá-la. Portanto, o contexto tem um papel fundamental em nossa interpretação.

A pura sinalidade não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...], aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo (BAKHTIN, 1995, p. 24).

Imaginemos a situação: estou no Ceará, sentada numa parada de ônibus, comendo algo empacotado; ao meu lado senta um turista gaúcho e, nesse momento, acabo de comer o conteúdo do pacote e gostaria de colocá-lo na lata do lixo. Vendo que o gaúcho está sentado próximo à lixeira, olho para ele, mostro o pacote vazio e pergunto, gentilmente, se ele pode “rebolar no mato para mim”. Certamente, ele ficará confuso e constrangido achando que pedi que ele dançasse em algum matagal próximo.

Com esse exemplo, podemos entender, claramente, que só compreendemos uma situação a partir de seu contexto. É esse contexto, segundo Bakhtin (1995), que orienta a palavra. “Rebolar no mato”, no Ceará, tem um significado muito maior que a forma gramatical pode propor; significa: ‘jogar fora’, portanto, “... nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.” (MARCUSCHI, 2008, p.229).

A educação necessita, como mencionado anteriormente, ultrapassar o monologismo, segundo o qual apenas um sentido é autorizado, e abrir espaços para o hipertextual, heterogêneo, descentralizado, baseado no diálogo, permitindo, dessa maneira, a construção de espaços que trabalhem com diferentes linguagens e estimulem a produção e veiculação de conhecimentos e sentidos.

É sabido que a teoria matemática da comunicação elaborada nos anos quarenta mede a quantidade de informação através da improbabilidade das mensagens de um ponto de vista estatístico, sem levar em conta seu sentido. As ciências humanas, entretanto, necessitam de uma teoria da

comunicação que, ao contrário, tome a significação como centro de suas preocupações.

O que é significação? Ou, antes, para abordar o problema de um ponto de vista mais operacional, em que consiste o ato de atribuir sentido? A operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto. É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. Isso porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente. O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la (LÉVY, 1993, p. 72).

Concordamos com Lévy (1993). O que importa é a rede de relações que fazemos ao interpretar um texto. Os objetos, ou acontecimentos que percebemos, se relacionam com outros objetos, outros acontecimentos, com nossa história de vida, com tantas outras interpretações, formando, assim, uma grande cadeia não linear.

O conceito de hipertexto busca romper com o paradigma tradicional e vê a educação como uma experiência aberta a múltiplos caminhos diferenciados e que traz novos significados, que se articulam com os já existentes. “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 complexos...” (LÉVY, 1993, p.33). No entanto, pensar o hipertexto não é simplesmente pensá-lo com uma técnica, mas sim como uma nova possibilidade de produção de sentido.

Professor e locutor não são mais o centro, suas vozes não são mais únicas; no momento atual estão multiplicadas e poderão ser fundidas com tantas outras vozes. “[...] talvez o que mais precise ser destacado para elaborar a idéia do hipertexto seja a responsabilidade que compete ao leitor, não mais como mero consumidor, mas como produtor de significações” (WANDELLI, 2003, p. 30).

Como já ressaltado, o hipertexto é uma forma de produzir e organizar o conhecimento e não está intrinsecamente associado aos meios eletrônicos. Para Raquel Wandelli (2003), ele é caracterizado pelo rompimento da linearidade, presente nas narrativas. Por seu intermédio, é possível que o leitor



tenha sua própria interpretação e participação ativa na construção dos conteúdos, abandonando, dessa maneira, o discurso absoluto.

O hipertexto rompe com as barreiras e permite uma comunicação em rede, em que a multiplicidade de vozes é perceptível. Os pensamentos, idéias e narrativas se mesclam, não estando mais organizados linearmente, de um pólo a outro, apresentando-se, agora, em teia, uma grande teia discursiva. Para a noção de hipertexto compreendemos e construímos sentidos a partir da interlocução, da confrontação de um texto com outros textos.

A educação baseada na comunicação hipertextual tende a rejeitar as grandes narrativas (consideradas como verdades incontestáveis) e permitir as diversidades existentes no mundo, tornando-se, dessa forma, uma educação que liberta e cria sujeitos mais ativos. Os jovens podem integrar sua cultura e seu linguajar cotidiano à linguagem escolar, sem que nenhum dos dois discursos se sobreponha, mas se unam, formando novos saberes, a partir das diferentes linguagens existentes em nosso cotidiano.

A teoria bakhtiniana permite-nos refletir sobre os processos comunicacionais e educacionais, sobretudo no recente panorama formado pelas novas tecnologias. A definição simplista da comunicação, em que um emissor envia uma mensagem codificada para o receptor passivo, sem considerar a questão social é abandonada. O sujeito, na visão de Bakhtin, não pode estar deslocado do seu contexto e a comunicação não pode ser resumida em transmissão da informação. “Nesse modelo, não há mais o envio, por um sujeito emissor, de uma mensagem calculável a um objeto receptor. A comunicação é a inserção de um sujeito complexo num ambiente socialmente complexo” (ROSSETTI, 2008, p.63).

O discurso, para Bakhtin (BARROS, 1999), é híbrido, plural, diverso e contrário à padronização, bem como contempla a diversidade de visões de mundo dos sujeitos.

Bakhtin e Freire concebem a linguagem, primordialmente, como dialógica. Suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. [...]. Nessa perspectiva o centro de interlocução deixa de estar polarizado entre o eu e o tu, passando a um movimento dialógico na

comunicação... (MORAES *et all*, 2006, p. 2).

Segundo Bakhtin (2000), expressamo-nos por meio dos gêneros. Os gêneros discursivos, como os poemas, as cartas, os romances, entre tantos outros, nos auxiliam a utilizar a língua, na vida diária.

Esses gêneros do discurso são produtos que exprimem valores e significados do nosso dia-a-dia. Neles estão inseridas nossas contemplações do mundo. Frequentemente, o ambiente de ensino não considera essas linguagens, por representar um discurso do cotidiano, criando, dessa maneira, uma barreira entre discurso formal e cultural. Carece à educação tradicional refletir sobre os diversos sentidos produzidos pelas diferentes linguagens que permeiam nosso mundo.

Diante dessa discussão, partiremos da concepção de hipertexto e da teoria bakhtiniana, que envolve os conceitos de gêneros discursivos, linguagem e dialogismo, para a compreensão da juventude na sociedade contemporânea.

### **1.3. GÊNESE DA PESQUISA: POR QUE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E JUVENTUDE RURAL?**

Marco Polo imaginava responder que, quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado, e os lugares familiares de sua juventude, e os arredores de casa, e uma pracinha de Veneza em que corria quando era criança.  
(Ítalo Calvino)

Partindo da premissa de que a pesquisa científica é um encontro de sujeitos e de textos, a construção deste projeto contou com a contribuição de inúmeras pessoas, bem como com diversas experiências, tanto pessoais como profissionais.

Durante minha graduação, em Comunicação Social, desenvolvi grande interesse pelas experiências que envolviam o rádio; não apenas como meio tecnológico, mas por ser um instrumento de interação entre o público e o texto. Minha atenção foi despertada após entender que o rádio é um veículo extremamente democrático e constitui um meio de comunicação sem barreiras,

nem limitações sociais. Por tudo isso, cumpre-lhe o grande papel de transmitir informações, cultura e entretenimento, tanto quanto formar idéias e valores. Por outro lado, por ter um custo operacional relativamente baixo, o rádio é um veículo de grande abrangência, o que explica sua presença massiva nas comunidades menos favorecidas economicamente. Algumas dessas rádios representam as vozes da população local, como a rádio-favela representou, durante muito tempo, “a voz do morro” em Belo Horizonte<sup>1</sup>.

Para Roquette Pinto, considerado o “pai” da radiodifusão brasileira, o rádio é inerentemente educativo, “é o jornal de quem não sabe ler, é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador do enfermo...”. (Ferraretto, 2000)

Segundo Peruzzo (1998), as rádios comunitárias contribuem para democratização da comunicação e o fortalecimento da cidadania, quebrando, portanto, com a hegemonia presente nos grandes meios de comunicação de massa e promovendo a “reforma agrária do ar”.

Seduzida pelas potencialidades do rádio, estagiei, durante o período da graduação, em uma rádio na web. Além de realizar a produção musical e a locução, meu aprendizado incluía a participação em um grupo de estudos que discutia as possibilidades e os desafios do rádio contemporâneo. Desde então, meu olhar sobre as novas tecnologias vem sendo transformado; tradição e técnica já não ocupam lados opostos. Nesses estudos discutíamos, concomitantemente, questões locais – uma das características marcantes do rádio – e globais. Como estávamos na rede, interconectados com a Universidade, com a nossa cidade (Fortaleza) e com o mundo, essa temática não poderia ser olvidada em nosso debate.

Desde a faculdade senti-me atraída pela comunicação alternativa e popular, pela comunicação dos movimentos sociais e das organizações não-governamentais. Em busca de um novo sentido para a comunicação, que

---

<sup>1</sup> O filme “Uma Onda no Ar” de Helvécio Rattón conta a história da rádio-favela em Belo Horizonte. A rádio citada, mesmo funcionando na ilegalidade, “conquista os moradores por dar voz aos excluídos”, sua transmissão vai além do morro. Os envolvidos com a rádio-favela sofreram durante muito tempo grande repressão por expressarem uma visão alternativa às perspectivas hegemônicas da grande mídia.

rompesse com o viés mercadológico dos grandes meios de massa, conheci, em Fortaleza, as atividades desenvolvidas por algumas ONGs: ENCINE, que trabalha com audiovisual e juventude; ENXAME, voltada para o hip-hop e adolescentes; CATAVENTO, que envolve as temáticas da comunicação (o rádio mais especificamente) e da educação; entre outras, que abrem espaços para a juventude e para uma mídia mais democrática. A mídia ‘radical’ “expressa com muita espontaneidade os pontos de vistas e opiniões que não encontram espaço ou são ridicularizados na mídia oficial” (DOWNING, 2002, p.81).

Ainda na faculdade, percebi que as chamadas ‘novas tecnologias’ – a televisão, os blogs, a internet, as rádios na web e todas as demais – podem servir como instrumento de dominação, porém, da mesma forma, oferecem recursos para a resistência e para a transformação dos cânones tradicionais da educação, abrindo espaços, tanto na escola como na comunidade, para que a juventude se faça ouvir, trazendo à discussão os problemas que a afligem, podendo promover, a partir de então, substanciais transformações no papel educativo da escola.

Martín-Barbero (2000, p. 56) relata que uma grande quantidade de documentos pertencentes à Unesco (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) revela uma visão da tecnologia na educação puramente instrumental: usar os meios de comunicação para que mais pessoas possam estudar, porém estudar sempre a mesma coisa, “ou seja, permitir, por exemplo, que alunos vejam uma ameiba numa tela gigante”.

Na graduação, tive a oportunidade de conhecer algumas produções feitas por crianças e adolescentes do interior do Ceará, do Rio Grande do Norte e do Piauí. Tendo sido convidada por uma professora, participei do projeto Selo UNICEF Município Aprovado, do Fundo das Nações Unidas para a Infância, nos anos de 2006 e 2008. Fui avaliadora dos produtos de comunicação – jornais, programas de rádio, cartazes, entre outros – produzidos por crianças e adolescentes de alguns municípios desses Estados.

Apesar de uma participação ocasional, pois o processo de construção desses produtos de comunicação não foi avaliado, essa experiência

possibilitou-me visualizar uma pequena parte da realidade das crianças e adolescentes que vivem no interior do nordeste.

Meu interesse por jovens e adolescentes desabrochou a partir de então e adquiriu consistência com o desenrolar do meu trabalho de conclusão de curso, intitulado: “Rádio Cultura do Sertão: identidades, voz e vez da juventude do semi-árido”. Esse estudo me ajudou a conhecer um pouco sobre o processo de produção e programação da rádio-escola Cultura do Sertão, situada no semi-árido cearense. Pude, ainda, observar de que maneira aquela rádio incentiva a cultura local, aproxima a tradição das novas ações tecnológicas e estimula a autonomia dos jovens rurais. Algumas questões, ainda que não tenham sido investigadas naquele trabalho, suscitaram reflexões para a construção deste projeto.

Posso afirmar que conhecer o sertão cearense deixou-me encantada. “O sertão está em toda parte” (GUIMARÃES ROSA). O contexto, diferente de tudo o que vivi na cidade, e a surpreendente beleza do local, despertaram em mim uma enorme vontade de retornar e conferiram-me a certeza de que o semi-árido faz parte da minha vida, apesar de ter nascido e ter sido criada no meio urbano. É possível que essa identificação com o sertão tenha se dado pelo fato de ter conhecido realidades diversas das minhas vivências. Da mesma forma, talvez por ter conhecido os jovens rurais eu tenha me reconhecido como jovem urbana, talvez, ainda, tenha-me ‘contaminado’ pelas crenças, pela simplicidade, pelo carinho e pela vontade de lutar e de viver do povo que habita o semi-árido cearense.

A grande motivação para que minha pesquisa de mestrado tenha se voltado para os jovens do semi-árido nordestino, advém do desejo de conhecer diversas realidades inerentes à juventude, mormente as do interior. Esse impulso decorre, em grande parte, do fato de eu ser jovem com interesse em estudar jovens; por outro lado, instiga-me o fato de haver tão pouca literatura a tratar desse tema. Creio que essa ‘invisibilidade’ seja uma das grandes causas dos preconceitos que incidem sobre a sociedade rural, bem como da exclusão social sofrida pelos jovens do sertão.

Durante um ano, já graduada, mediei oficinas de comunicação – aos finais de semana –, participei da construção de uma rádio-escola em uma

organização educacional da zona rural do Ceará, dentro do projeto Segura Essa Onda: rádio-escola digital na gestão sociocultural da aprendizagem<sup>2</sup>, desenvolvido pela ONG Catavento Comunicação e Educação<sup>3</sup>. Mais uma vez as expressões: juventude, semi-árido, comunicação e educação voltaram a circundar minha vida.

Essa última experiência, na ONG, proporcionou-me um contato direto com o ambiente escolar e com professores; não mais como estudante, mas como profissional. Percebi que a formação dada aos professores não era adequada e que a educação está distanciada da reflexão crítica, da mídia e da cultura. Vivemos em um mundo em que novas linguagens e a possibilidade de novas experiências surgem, a cada dia, a cada momento, ao tempo em que a escola não parece estar preparada para acompanhar essa nova dinâmica estrutural, mantendo-se encerrada entre quatro paredes. Predomina, na educação tradicional, uma prática discursiva, distante e desvinculada da linguagem experimentada cotidianamente.

A discussão, muitas vezes, se refere aos meios de comunicação estritamente como redutores ou apocalípticos. Entretanto, não basta inserir os meios na escola, mas repensar essa educação. Os meios por si só não provocam novos modos de pensar e agir.

Contrariamente aos que vêem nos meios de comunicação e na tecnologia de informação uma das causas do desastre moral e cultural do país, ou seu oposto, uma espécie de panacéia, de solução mágica para os problemas da educação, sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar. (MARTÍN- BARBERO, 2000, p. 52).

Essa polêmica e todas as minhas inquietações em torno da questão da comunicação e das novas tecnologias na educação vieram a ser aprofundadas

---

<sup>2</sup> O “Segura Essa Onda” funciona em espaços que reúnem pessoas com fins educativos, podendo ser implementado tanto na capital ou no interior do Ceará. Os participantes do projeto são jovens, que estão entre 12 e 20 anos, em média.

<sup>3</sup> A escola e os jovens com os quais trabalhei não serão os mesmos desta pesquisa, porém a escola escolhida para esta investigação faz parte do mesmo projeto, o “Segura Essa Onda: rádio-escola digital na gestão sociocultural de aprendizagem”. Tal opção se deve à “proximidade” com a cidade de Fortaleza, bem como uma certa facilidade de entrar em contato com o núcleo gestor da escola.

no mestrado. Com o avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação, torna-se indispensável rever nossos modelos de ensino e pensar a comunicação, a linguagem, a partir da questão social. Estar no campo de estudos da educação possibilita-me ampliar o debate entre comunicação e educação, não de uma maneira pontual e/ou tecnicista, mas a partir de uma discussão filosófica.

Nas disciplinas cursadas no mestrado, nos encontros com minha orientadora, intensifiquei minha descoberta da dialogia e da dialética, presentes no mundo. O ser humano não pode ser visto fora do seu contexto histórico-cultural; é no entrelaçamento de relações – com os outros e com o meio – que nos firmamos como sujeitos. O sujeito se constitui na “forma relacional (Eu, o outro e o contexto). Constitui-se pelo outro, constituindo o outro. É constituído pela sociedade, ao mesmo tempo em que constitui essa mesma sociedade (o contexto histórico cultural) em que está inserido” (REIS, 2000, p. 45).

No mestrado conheci Bakhtin e sua teoria, que vai de encontro às posições empiristas e idealistas da linguagem. Para o autor, o homem não pode ser estudado como fenômeno da natureza, como coisa; é necessário compreender o homem, sua vida, seu trabalho, seu cotidiano, por meio das significações criadas ou por serem criadas. Nas ciências humanas não existe uma postura monológica do pesquisador, mas uma perspectiva dialógica entre investigador e investigados.

Estar no mestrado em educação possibilitou-me entender a linguagem e a comunicação, não só como veículos, ferramentas, mas como construtoras de sujeitos e de realidades. Canclini (2003) enuncia que na contemporaneidade as fronteiras estão tênues e as culturas são híbridas. Assim sendo, por que a escola insiste em não trabalhar com as outras linguagens existentes fora dos seus muros? A sensação que se tem é de que as instituições de ensino estão, cada vez mais, levantando seus muros, como que para proteger o estudante do próprio meio social em que vive. Estar na educação, discutindo quebra de linearidade, dialogismo e as relações de alteridade, tem me ajudado a perceber que não é necessário que algo se conclua, para que outras possibilidades surjam; as criações se entrelaçam e se aperfeiçoam, mutuamente.

#### **1.4. PESQUISA QUALITATIVA: ORQUESTRANDO VOZES CONFECCIONANDO COLCHAS**

“Considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos.” (FREITAS, 2007, p. 28-29). Para a compreensão da realidade que se pretende estudar é necessário ir além da individualidade dos sujeitos e perceber o contexto em que estes estão inseridos, enxergando os fenômenos de uma maneira “holística” (GATTI, B.; ANDRÉ, M., 2010). Isso só se tornará possível mediante a pesquisa qualitativa, que possibilitará ao pesquisador conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Rompemos com um modelo padronizado, que quantifica os fenômenos sociais, generaliza as descobertas e estuda de maneira isolada a realidade. Abandonamos o positivismo<sup>4</sup>, a mensuração, a constatação; e lançamos mão de uma postura ativa e repleta de valores e subjetividades, por parte do investigador e do investigado que, ao interagirem, aprendem e (re) significam-se durante o processo de pesquisa. Defendemos, então, uma abordagem teórico-metodológica que não considere os pesquisados como meros informantes de dados a serem analisados dentro de um laboratório, completamente deslocados de seu contexto, mas que compreenda a realidade em toda a sua plenitude.

O que se busca em uma pesquisa qualitativa na área de educação, não é a construção de verdades e sim a produção do conhecimento, a partir das realidades observadas. Tal conhecimento não é exato, preciso, mas reflexivo. O estudo dos fenômenos sociais constrói-se mediante questionamentos e trocas, realizando-se, portanto, com diálogo, com troca de idéias, com a composição de vozes que se alternam.

Baseando-nos em nossas percepções de mundo e em nossas vivências, que fazemos a leitura do que observamos. “De acordo com Bakhtin

---

<sup>4</sup> Destacamos que não polarizamos os métodos positivistas em melhores nem piores, apenas não são os mais adequados para os objetivos desta pesquisa.



(1998), cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro, impregnada pelo lugar de onde fala” (FREITAS, 2007, p. 37).

O pesquisador das ciências humanas observa os diferentes pontos de vista dos pesquisados e harmoniza o seu discurso com as falas desses sujeitos. “A voz do educador/pesquisador é sempre valorada, além de polifônica e polissêmica. Ela não vem no lugar da voz do outro, mas revela os sentidos produzidos no encontro de autores” (DA ROS, 2006, p.224).

A pesquisa qualitativa possibilita a utilização de uma multiplicidade de métodos, bem como permite diferentes estratégias e grande diversidade de materiais empíricos, recorrendo a sons, imagens, poemas, que ajudam na construção do conhecimento.

Quanto aos textos baseados nas metáforas da montagem, da confecção de colchas, e da improvisação do jazz, muitas coisas diferentes vêm ocorrendo ao mesmo tempo – diferentes vozes, diferentes perspectivas, pontos de vista, ângulos de visão. Os trabalhos que utilizam a montagem conseguem ao mesmo tempo criar e representar o significado moral. Deslocam-se do pessoal para o político, do local para o histórico e para o cultural. São textos dialógicos. Presumem uma audiência ativa. Criam espaços para a troca de idéias entre o leitor e o escritor. Fazem mais do que transformar o outro no objeto do olhar das ciências sociais. (DENZIN e LINCOLN, 2006. p. 19).

Este trabalho supõe, igualmente, uma dimensão profusa em alteridade. Freitas (2007, p. 14), citando Bakhtin, afirma que “somente somos iguais no plano teórico e abstrato; no plano empírico, cada um de nós ocupa um lugar singular e único”. O pesquisador, ao ir a campo, sente-se parte do que observa, mas, ao mesmo tempo, mantém certo distanciamento dessa realidade, o que possibilita seu encontro com o outro. Para Bakhtin (citado por GERALDI, 2007), se existimos no mundo, somos inacabados, e precisamos do outro para completar-nos, para perceber o “fundo da paisagem” na qual estamos inseridos e não enxergamos, portanto, não dominamos. Esse outro possuirá um excedente de visão que nós próprios não teremos sobre nós mesmos. Da mesma forma, nosso olhar sobre esse outro também não se iguala com o olhar que ele tem de si.

Como pesquisadores, primeiramente apreendemos a realidade, para depois ocupar um lugar fora do contexto pesquisado e configurarmos o que vemos em relação ao que os outros sujeitos veem. Bakhtin denomina essa postura de exotopia, que “significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIM, 2007, p.14).

As experiências dos sujeitos são a-tóricas, mas não irracionais. Talvez o termo a-teórico possa ocasionar certa confusão no entendimento da realidade estudada. O fato de as experiências cotidianas produzirem um significado metafórico, ou a-teórico, não implica que elas não possuam teorias; ao contrário, elas estão repletas de conhecimento, porém, o grupo que está vinculado ao contexto pesquisado não consegue enxergar esse conhecimento, não tendo, portanto, condições de explicitá-lo, cabendo, ao pesquisador, o papel de defini-lo teoricamente (BOHNSACK E WELLER, 2010).

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele (BAKHTIN, 1992, p.45 apud FREITAS, 2007, p.35).

É indispensável que o pesquisador retorne ao seu lugar, pois só assim terá condições de analisar o que observou. Por mais que nós, investigadores, consigamos ter um excedente de visão dos sujeitos, as experiências vividas por esses mesmos sujeitos não nos pertencem, o que significa que, por mais que sejamos sensíveis e nos relacionemos com os pesquisados, nunca seremos eles, nunca poderemos vivenciar suas experiências (SCHUTZ, 1974; FREITAS, 2006, WELLER, 2002).

## 1.5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para atingir os objetivos desta pesquisa foram realizados encontros semanais sobre a temática ‘Juventude’, em que diversas questões que lhe são inerentes foram exploradas, com a utilização de diferentes gêneros discursivos, tais como a oralidade, vídeo, música, fotografias, dentre outros. Os jovens participantes desses encontros discutiram uma série de textos – verbais e não-verbais –, dando-lhes novos sentidos, formando, assim, uma rede de distintos

pontos de vista. Essa tessitura de variadas visões de mundo é que será analisada neste trabalho.

Esses encontros contaram com a participação de estudantes do Ensino Médio (primeiro e segundo anos), matriculados em uma escola localizada no município de Paramoti, no sertão central cearense. A primeira ideia era trabalhar com esses jovens durante sete encontros, que deveriam ocorrer uma vez por semana, com duas horas de duração cada um. Porém, devido à disponibilidade dos participantes, tivemos que fazer uma pequena adaptação desse cronograma e realizamos três encontros com duas horas de duração e dois, de quatro horas, totalizando, dessa forma, cinco encontros, em sábados subsequentes, entre os meses de setembro e outubro do ano de 2010 (dois mil e dez)<sup>5</sup>, perfazendo, assim, as mesmas quatorze horas anteriormente previstas.

Diante do propósito dessa investigação, elegemos, como melhor forma de entender o pensar e o agir da juventude e as significações atribuídas pelos jovens às suas produções, as rodas de conversa e atividades que envolveriam algumas das diferentes linguagens existentes no mundo, buscando, com isso, explorar o potencial expressivo e de criação de cada um dos educandos, formando uma rede de múltiplas interpretações.

Usamos essas estratégias porque a ótica bakhtiniana foge da lógica hegemônica e permite uma pluralidade de aportes metodológicos, o que, para Freitas, Souza e Kramer (2007, p.8) é a “condição para a democratização da pesquisa e produção do conhecimento científico”.

---

<sup>5</sup> Diminuímos os encontros e aumentamos as horas devido à festa da padroeira que aconteceria em quase todo o mês de novembro. Como na comunidade só há essa festa durante o ano inteiro, todos, inclusive e principalmente os jovens, estavam envolvidos com os preparativos. No mês de dezembro, os estudantes que participaram desta investigação entrariam de férias e somente retornariam as atividades escolares no ano de 2011 (dois mil e onze).

### 1.5. 1. Entrevistas de grupo: rodas de conversas e produção não-verbal.

Gaskell (2007) afirma que a entrevista qualitativa fornece informações ao pesquisador, que ajudam a perceber as vivências dos atores sociais pesquisados e suas relações com o contexto em que estão inseridos. Seguindo esse raciocínio, para melhor compreendermos as crenças, atitudes e visões de mundo dos sujeitos desta pesquisa utilizamos rodas de conversa, que não se limitaram a produções verbais, mas envolveram, também, produções não-verbais, como veremos abaixo.

A dinâmica das rodas nos remete aos círculos de Bakhtin, que se caracterizavam pelo encontro de diversos estudiosos russos, inclusive o próprio, que discutiam sobre a importância da linguagem na construção dos sujeitos, entre outros temas. Para o círculo, todo e qualquer enunciado se dá no interior das atividades humanas. Se o indivíduo é um ser social e está inserido em uma determinada cultura, logo o seu enunciado expressará os modos de vida da sociedade de que ele faz parte. Não há, portanto, enunciado neutro, descontextualizado.

Permanecer em rodas, com os participantes, ajudou-nos a estimular o debate e a obter a opinião dos estudantes, bem como auxiliou na apreensão de experiências vividas por esses jovens rurais. Compreenderemos melhor o que são essas rodas no próximo item.

Nessa investigação, abdicamos da utilização do 'grupo focal'<sup>6</sup>, porque essa técnica, geralmente, defende a formação de grupos com pessoas desconhecidas (GASKELL, 2007), o que não seria interessante para nossa proposta, uma vez que os jovens partícipes da pesquisa, além de moradores da mesma região, são alunos da mesma instituição de ensino, portanto, partilham experiências comuns<sup>7</sup>. Além disso, no grupo focal "as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração, e o debate se

---

<sup>2</sup> É relevante esclarecer que o grupo focal é uma importante técnica de pesquisa, mas, para os objetivos desta pesquisa, não é a técnica mais adequada. "Como procedimento de coletas de dados, os grupos focais têm sido muitas vezes utilizados em pesquisas na área de saúde (GATTI, 2005), em pesquisas explorativas ou avaliativas ou ainda como técnica complementar aos dados obtidos por meio de questionários aplicados". (WELLER. 2006, p. 244).

<sup>7</sup> Experiências compartilhadas não significam mesmos pontos de vista. Para nosso estudo, as diferentes visões de mundo dos jovens do sertão central cearense são muito importantes.

fundamenta em uma discussão racional” (GASKELL, 2007, p. 79). Neste trabalho, a faixa etária e as diferenças econômicas dos entrevistados interferem no processo de construção do conhecimento. Assim, também, por pertencerem a um mesmo meio social, os jovens que compuseram o grupo, em princípio, ficariam mais à vontade para utilizar sua linguagem do dia-a-dia. Para efeito da nossa proposta essas questões são relevantes.

#### a) As Rodas

“Roda, roda, roda... Roda que evoca cantigas infantis, samba, candomblé [...]. Roda: pessoas de mão dadas, festa coletiva.” É assim que Campos (2000) compreende a roda, como um espaço democrático, como se fosse a “vida girando e se movimentando sempre”(2000, p. 14). Estando na roda, em círculo, todos podem se olhar, não se sabe onde começa e onde termina uma roda, todos possuem o mesmo grau de importância, sem hierarquias.

Como a matriz teórica desta pesquisa é construída a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogia e hipertextualidade, nada melhor do que estarmos – pesquisadora e pesquisados – em uma roda, sendo a favor da mobilidade e da multiplicidade, pois a roda reúne diversos modos de ser e de se expressar (gestos, crenças, ideias). “A roda é antes de tudo um coletivo, um encontro de diferenças, onde apresentamos e acolhemos uma pluralidade de formas de vida” (BARROS, 2006, p.46).

A roda possibilita a participação do sujeito de um modo diferenciado. Ela quebra com o formato linear, dicotômico e repetitivo das formas tradicionais de ensino, rompendo, portanto, com o saber hegemônico e com a lógica dominante (CAMPOS, 2000). “As rodas abordam os “temas da vida” e para estes não existe essa linearidade” (ABADE; AFONSO, 2008).

Para Gaskell (2007) “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, é explorar o espectro de opiniões sobre o assunto em questão [...], estamos interessados em descobrir é a variedade de pontos de vistas”.

No mês de setembro, após vários e-mails trocados com o diretor da escola pesquisada, bem como, depois de algumas idas ao município de Paramoti, fomos a campo, para selecionar os entrevistados e prováveis participantes das rodas. Da sede do município até a comunidade de Água Boa, zona rural onde se localiza a escola, percorremos, de moto-táxi, uma estrada de terra, durante 20 minutos. Encontramos uma escola bem pequena, com, apenas, duas salas de aulas; uma de primeiro e outra de segundo ano. Como fui acompanhada da coordenadora, não tive problemas para ser recebida.

A presença da coordenadora nesse primeiro momento foi essencial, mas, a despeito de o núcleo gestor ter-nos dado todo o apoio necessário, era preciso deixar claro que os critérios de seleção dos estudantes para a participação na pesquisa seriam responsabilidade, exclusiva, da pesquisadora, por ser isenta de qualquer predisposição que pudesse alterar seus objetivos. Para que o trabalho chegasse a bom termo, não seria conveniente que diretores, professores e/ou coordenadores elegessem os participantes, sob risco de que a escolha recaísse, apenas, sobre “os melhores”, os mais “comportados”, os de maiores notas, excluindo-se os “bagunceiros” e os ‘menos favorecidos’, sob qualquer aspecto. Preocupamo-nos em deixar claro, aos jovens estudantes, que nosso trabalho não rotulava os indivíduos e não abordava essa dicotomia entre “bons e maus”, “estudiosos e preguiçosos”<sup>8</sup>.

Após explicar como se daria o processo de pesquisa e esclarecer que nossas discussões seriam sigilosas, que nenhum professor estaria presente em nossos encontros, e que não havia pré-requisito para participação, indagamos aos jovens quem gostaria de ajudar a construir conhecimentos para a nossa pesquisa. Naquele momento, dezenove educandos se propuseram a participar, no entanto, no decorrer da pesquisa esse número foi sendo reduzido, restando, ao final, oito participantes que, de fato, assumiram compromisso e se envolveram no processo. O perfil desses estudantes, e detalhes de sua contribuição, será abordado, oportunamente, mais adiante.

---

<sup>8</sup> A direção da escola em nenhum momento quis dar opinião sobre a maneira como a pesquisa deveria ser realizada. Minha afirmação foi construída a partir de outras experiências que tive com escolas. Geralmente, o núcleo gestor quer se responsabilizar pelas escolhas dos participantes para as atividades que serão realizadas, alegando que, dessa forma, haverá maior participação e a certeza de bons resultados.

Nossas atividades na escola foram realizadas aos sábados, à tarde, por escolha dos próprios estudantes. Em nosso segundo encontro, no qual ocorreu a primeira roda de conversas, buscamos tirar eventuais dúvidas, dos participantes, a respeito da pesquisa e solicitamos que eles preenchessem um questionário, no intuito de obter informações adicionais, que abordavam, apenas, assuntos referentes às suas condições sócio-econômicas (ver apêndice I).

Durante o processo de construção e realização desta pesquisa não direcionamos nossa atenção apenas para o ensino, mas buscamos compreender questões mais amplas, que envolvessem as articulações da juventude com as mídias, a educação e o dia-a-dia dos meninos e meninas do campo.

Para nossa compreensão inicial e maior aprofundamento acerca do grupo estudado, utilizamos a roda de conversa como ponto de partida. Essa metodologia teve como parâmetro a concepção hipertextual, segundo a qual se abre espaço para uma comunicação em rede, em que a multiplicidade de vozes é previsível e esperada. Com essa diligência foi possível explorar, de maneira mais livre, um pouco das histórias de vida dos jovens participantes, seus lazeres, suas rotinas, suas relações com as novas tecnologias, com a escola e com o mundo do trabalho, entre outras questões. Importa destacar que foi elaborado um tópico-guia (ver apêndice II), contendo questões que serviriam de estímulo para as discussões nas rodas. Esse instrumento não foi pensado como um roteiro rígido que exigisse perguntas curtas e fechadas; as questões foram criadas, apenas, para nortear nosso caminho e preservar o alcance dos objetivos deste trabalho.

Como mencionado anteriormente, sou cearense e já havia tido um contato com o sertão nordestino, bem como trabalhado com jovens rurais; mas com abordagens diversas das propostas nesta pesquisa. Porém, a longa distância entre Brasília (cidade onde resido atualmente e curso o mestrado) e Água Boa (local onde foi realizada a pesquisa), bem como a precariedade do financiamento das pesquisas científicas que envolvem juventude – assunto

abordado no livro “O Estado da Arte na Juventude Brasileira” por Dayrell e Spósito (2009) –, não nos propiciaram uma imersão maior no campo empírico<sup>9</sup>.

O objetivo das rodas era ir além das conversas. Como nossas estratégias foram formuladas a partir da perspectiva bakhtiana, trabalhamos com esses jovens, alguns dos mais diversos gêneros discursivos. A produção de cordéis, poemas, artigos de opinião, colagens, cartazes, fotografias ou qualquer outra representação visual ultrapassa o uso das palavras, da fala e compreende a multiplicidade de linguagens existentes na contemporaneidade.

Chegamos ao campo empírico com algumas propostas bem pensadas, porém, não acabadas. O material trabalhado com os jovens rurais foi previamente selecionado, mas a forma de abordagem e a maneira de se trabalhar com o que fora selecionado foi mudando, devido às necessidades do grupo. Cumpre esclarecer que a escolha do material a ser trabalhado levou em conta temas que dizem respeito, não exclusiva, mas prioritariamente, ao universo juvenil. Utilizamos recursos de grande interesse desse segmento, tais como a mídia televisiva, uma vez que o objetivo era saber como os jovens (re) significariam esses materiais, a partir do contexto em que estavam inseridos. O contexto, por sua vez, foi o verdadeiro guia para nossas escolhas. No entanto, só depois da primeira roda de conversa é que as temáticas foram, realmente, se encaixando aos objetivos propostos. Algumas questões mostraram-se significativas para aquele grupo, e pertinentes àquela realidade, outras não; razão porque foram feitos alguns ajustes, ao longo do percurso.

Os procedimentos metodológicos descritos estão em harmonia com o contexto histórico-sócio-cultural contemporâneo, onde as diferentes linguagens e tecnologias permeiam nosso dia-a-dia.

Esta pesquisa é uma proposta para se pensar a diversidade existente na sociedade e a complexidade da relação ‘juventude x educação’, em um mundo em constante transformação. Certamente, o que se pretende não é só refletir acerca da inserção dos meios de comunicação na escola, mas observar

---

<sup>9</sup>Apesar de essa pesquisa ter recebido, por apenas um ano, o apoio da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, as despesas de deslocamento do cerrado para o sertão central cearense são elevadas.



o cotidiano escolar – seja nas cidades ou no campo –, de maneira dialógica, polifônica e hipertextual. Trazer música, imagem, linguagens do cotidiano para o contexto escolar, “é uma possível maneira de estimularmos uma reflexão crítica sobre a constituição do sujeito (jovem) no mundo contemporâneo, sobre sua relação alteritária com o mundo físico e moral, sobre as transformações artísticas e culturais engendradas pelas novas tecnologias” (LOPES, 2005, p.109).

## **2. ENTRELAÇANDO AS IDÉIAS**

### **2.1. TECNOLOGIAS E/NA EDUCAÇÃO: O ABANDONO DA VISÃO POSITIVISTA**

O mundo vem passando por constantes transformações; vivemos em um ambiente em mutação. De início, surgiu a necessidade de comunicarmos oralmente, depois o ser humano desenvolveu a técnica da escrita e hoje vivemos a era da informática. Produzimos novas maneiras de pensar e agir com uma rapidez extraordinária, condizente com os novos tempos. Conectamo-nos à internet e lemos um jornal, ao mesmo tempo em que ouvimos músicas, escrevemos um e-mail e compramos – sem sair de casa – o livro, que tanto queríamos, por intermédio do site da livraria, que fica em outra cidade, bem distante da nossa. Fazemos tudo isso, concomitantemente, e com o mesmo suporte, o computador.

A comunicação humana e as relações sociais estão cada vez mais midiáticas. A técnica está presente em nossas vidas, apresentando-se como necessidade indispensável. As inovações no campo da comunicação oferecem desafios para a educação que não convém que sejam relegados, sobretudo, se quisermos pensar em educandos mais críticos e participativos.

Instigando o debate, Sancho (1998) faz um breve histórico do conceito de tecnologia. Na Grécia, os termos *téchne* (arte) e *logos* (palavra, fala) eram considerados o início do discurso sobre a construção do sentido e a finalidade da arte. A tecnologia, que não possuía a mesma idéia de hoje, praticamente, não tinha distinção da arte.

Aristóteles estabeleceu a relação e diferença entre *epistéme* e *téchne*. Ambas se referem ao conhecimento de maneira geral, porém *téchne* se relaciona com o conhecimento prático e *epistéme* com o teórico.

A idade Moderna ofereceu uma visão sobrelevada da técnica. Estudiosos dizem que, nessa época, a tecnologia possuía o mesmo sentido que na atualidade. A Enciclopédia Francesa relacionou saber à tecnologia.

Essa associação foi tão intensa que chegou a considerar-se o saber como algo puramente técnico.

Porém, foi a partir das sociedades pós-industriais que a tecnologia transformou-se em um grande fenômeno; e as relações pessoais, bem como nossa percepção do mundo, foram modificadas pelos meios eletrônicos.

Desde a Grécia Antiga discute-se acerca da preponderância da teoria, em detrimento da prática. A filosofia esqueceu a tecnologia, entretanto, esse cenário está mudando, eis que surgem inúmeros estudos envolvendo a relação entre a humanidade e suas técnicas. Pierre Lévy (1993, p.7) reconhece “a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos do nosso tempo”.

Para Lévy (1993) a técnica, hoje, é objeto de preconceitos; uma visão parcial sobre a tecnologia nos leva a pensar apenas na sua instrumentalização.

Somos capazes de sustentar o discurso sobre o mal trazido pelas novas tecnologias, porém, não abrimos mão delas, não conseguimos viver sem telefone, televisão, eletrodomésticos, etc., bem como não nos preocupamos em procurar saber como todas essas inovações ajudam a dar formas às nossas vidas; “... poucas vezes nos perguntamos como as tecnologias organizadoras e simbólicas configuram e transformam o nosso mundo. A escola é um bom exemplo disso”. (SANCHO 1998, p. 24).

Essa postura considera a tecnologia totalmente desvinculada do contexto social. É como se a tecnologia não fosse criada pelo homem e tivesse todo o domínio das nossas ações. A técnica tem uma dimensão humana, (LÉVY, 1993, SANCHO, 1998, CORREIA DIAS e MOURA, 2006). A comunicação está inserida nas manifestações sociais, ela não se esgota nos meios (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Faz-se necessário refletir sobre o que é antigo e inovador na tecnologia. É preciso rever o papel da técnica dentro da educação (LÉVY, 1993, CORRÊA, 2002). Os meios selecionados para serem utilizados em sala de aula não devem ser escolhidos em função de sua modernidade, mas sim, na sua adequação com as propostas de ensino, em consonância com a realidade dos educandos. O valor instrumental, muitas vezes não está no meio em si, mas no uso que fazemos dele. Não adianta trocar a base, o suporte, o

livro pelo computador, sem trocar as práticas educativas. Caso contrário, o que mudará será apenas a aparência moderna, sendo que o conteúdo continuará antigo, maquiado.

Temos a falsa sensação de que os meios de comunicação irão resolver todos os problemas existentes no contexto escolar. “O ensino não deve ser interpretado como um itinerário rígido, mas sim com um processo de indagação, ao mesmo tempo individual e coletivo, que se aproxima mais às formas de arte do que aos procedimentos tecnocráticos” (ALONSO, 1998, p. 77).

Sancho (1998) e Lévy (1993) consideram que a concepção sobre a tecnologia possui dois extremos. De um lado, há os tecnófobos: pessoas que têm aversão ao uso das tecnologias da informação e comunicação, acreditando que as inovações tecnológicas representam uma ameaça aos seus valores. O surgimento do rádio digital, por exemplo, fez com que alguns indivíduos acreditem que seria o fim do rádio. A propósito, o próprio despotar da escrita fez com que Platão afirmasse a extinção da oralidade e da memória. Em outro extremo situam-se aos tecnófilos: indivíduos que encontram, em cada inovação, uma resposta para seus problemas de aprendizagem, inclusive escolar.

Alguns professores adotam uma posição contra o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, provavelmente por se sentirem inseguros, considerando-as como ameaças aos seus conhecimentos, o que resulta, por vezes, na dificuldade de seus alunos em compreender a realidade e a cultura, em sua plenitude.

Não podemos negar que toda essa mudança modifica as relações de poder presentes nas instituições de ensino. Educar necessita de uma relação com o meio sócio-cultural. O educador precisa se indagar: ‘quem estamos educando’, bem como, ‘o que é preciso, realmente, conhecer’? Os jovens de agora, dispõem de uma desenvoltura com os meios de comunicação maior do que a de seus professores, tornando-se co-autores, co-artífices, na produção do conhecimento. Isso representa mudanças nas concepções culturais e educacionais, pois o espaço escolar é, a partir dessa perspectiva, visto como um espaço de vida, onde atuam diferentes vozes.

Alguns educadores incorporam as novas tecnologias no seu plano de aula sem perceber, nem avaliar, que utilização se está fazendo desses meios de comunicação. Conforme já asseverado, não basta introduzir tecnologias nas salas de aula, é preciso ter uma proposta educativa, pensar no contexto em que os educandos estão inseridos. Torna-se necessário ter uma visão mais humanista e crítica da profissão do educador.

Não se pode permitir que os meios fiquem subordinados às regras das instituições ou que sejam inseridos de maneira inconseqüente na educação, sob o risco de, contrariamente ao esperado, tornarem-se empecilhos à necessária transformação na relação aluno-escola.

O sujeito é quem determina o uso das tecnologias, sendo ele o responsável por sua aplicação. (SCHALF 1985, p. 29 *apud* SANCHO 1998, p. 32). Porém, esse pensamento não abrange a idéia de MacLuhan (1964), que afirma que a sociedade sofre transformação independente de como se utilizem as tecnologias. Segundo esse autor, um espaço novo sempre é formado.

Lévy (1993) reforça a discussão, afirmando que muito se tem debatido sobre a questão de que a técnica, em si, não é nem boa nem má, mas que tudo depende do uso que fazemos dela. O autor defende que desde o momento de sua fabricação a tecnologia está sendo utilizada, e que ela chega às mãos dos indivíduos, repleta de interpretações; os sujeitos só dão continuidade a essa cadeia de usos.

Estando em uso em toda a parte, a questão do bom e do mau (que dependeria “apenas do uso”) é, portanto coextensiva ao processo técnico. Ela não pode ser relegada ao último plano, em uma região ideal e vazia onde os humanos, completamente nus, separados dos objetos que tecem suas relações e dos meios concretos onde sua vida é constituída, escolheriam objetivos para o melhor ou pior e procurariam depois meios para realizá-los. Quer sejam consideradas como naturais ou como frutos da atividade humana, as coisas, ao passar de um ator a outro, são alternativamente fins e meios, elementos objetivos da situação ou dispositivos a serem transformados e destruídos. As coisas, todas as coisas, seguindo o espectro completo de suas significações e de seus efeitos (e não somente enquanto mercadorias), mediatizam desta forma as relações humanas. Eis por que a atividade técnica é intrinsecamente política, ou antes cosmopolítica. (LÉVY, 1993, p.60).

A técnica, então, é vista como um campo de conflitos, de interpretações diferentes. Nossos estudos rejeitam uma tecnologia e uma ciência autônoma, dissociada da vida comunitária. Não concebemos a idéia do tecnológico em si, mas o hibridismo, que mistura homem e máquina, que funde técnica com as atividades humanas. “A técnica em geral não é nem boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada pela mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo” (LÉVY, 1993, p.194).

Abandonar a visão positivista dos meios tecnológicos e adquirir uma postura mais humanista e reflexiva, como também, desprezar o sentido monossêmico, intrínseco aos conhecimentos escolares, ajuda a entender os novos processos surgidos da inserção dos meios de comunicação no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, as novas tecnologias aplicadas à educação – como um instrumento cultural – visa contrapor o olhar unidimensional, marcado pela rigidez e hierarquia, sugerindo uma mudança de paradigma, uma transformação dos atuais modelos educacionais com a finalidade de favorecer a formação de cidadãos mais críticos e preparados para o mundo que se apresenta, Além disso, buscam promover uma educação mediatizada que surge com a articulação entre as instituições e os novos meios de comunicação, conforme as transformações que ocorrem incessantemente em nossa vida cotidiana, abrindo possibilidades para novos processos de aprendizagem em uma atitude de pensar a escola extra-muro. (CORREIA DIAS E MOURA, 2006).

## **2.2. OS CAMINHOS DO HIPERTEXTO**

Todas essas transformações, decorrentes do uso de recursos eletrônicos, fomentam novas maneiras de produzir o conhecimento, criando, assim, um novo sujeito, uma nova maneira de disseminar idéias, pensar e narrar o mundo.

Com toda a celeridade inerente aos dias atuais, seria contraditório se nossa maneira de interpretar os acontecimentos fosse linear. Ora, o próprio pensamento humano não flui numa seqüência; nossa imaginação transcorre por associações, estando aberta a inúmeros percursos e sentidos. Ao sentimos

um odor, de imediato nossa mente ativa uma rede de imagens, palavras, outros odores, lembranças... E dessa mesma forma se dá o hipertexto; cada palavra pode ser uma ligação para um novo texto, uma nova história sobre o mesmo assunto, porém, com opiniões e enfoques diferentes, reformulando e ampliando o conhecimento.

O hipertexto, apesar de, em sua essência, não permitir um conceito fechado, caracteriza-se pela quebra de linearidade, hierarquia e seqüencialidade, presentes nos textos verbais e não-verbais. Ele funciona a partir de uma lógica associativa e produz uma nova narrativa que está aberta a uma multiplicidade de vozes. Podemos visualizá-lo como um labirinto, no qual existem múltiplas entradas e saídas (WANDELLI, 2008). O hipertexto tende a criar um texto aberto, livre da rigidez e das fronteiras bem definidas; sua substância não permite excluir outros discursos, mas entrelaçá-los, fazendo com que vários textos se fundam com outros, formando uma verdadeira rede discursiva.

O hipertexto revela-se como uma colcha de retalhos, um mosaico de citações. Para construirmos um texto, precisamos ter outros, como base. Da mesma forma, para construirmos nosso discurso, necessitamos dialogar com os diferentes discursos presentes em nossa sociedade. Partindo das idéias Bakhtinianas de dialogismo<sup>10</sup>, Kristeva reutilizou o termo e trabalhou com a intertextualidade. Para a autora qualquer texto é a absorção e a transformação de outro. Uma obra jamais pode ser considerada inaugural.

A noção de dialogismo – escrita que se lê o outro, o discurso do outro – remete a outra, explicitada por Kristeva (1969) ao sugerir que Bakhtin, ao falar de duas vozes coexistindo num texto, isto é, de um texto como atração e rejeição, resgate e repelência de outros textos, teria apresentado a idéia de intertextualidade. (BARROS; FIORIN, 1999, p.50).

Walter Benjamim em “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica” (1994) sustentou que tecnologia e arte não deveriam ser classificadas em categoria separadas. Benjamim afirma que, na era da informática, a arte

---

<sup>10</sup> Bakhtin, teórico russo, foi um dos primeiros pensadores a abordar a questão do dialogismo. Para o autor, o dialogismo é o que dá sentido ao discurso, visto que tal discurso não é individual, realizando-se entre sujeitos, posto que só pode ser construído no cruzamento de diferentes pontos de vistas. Aprofundaremos esse conceito mais adiante.

perdeu sua aura, sua alma, sua imortalidade; e passou a fazer parte da prática cultural. Isso sustenta nossa discussão, não existe mais a centralidade do texto, a arte não é mais original, qualquer um, agora, pode reproduzi-la.

Robert Stam (2000) considera um bom exemplo de intertextualidade a noção de antropofagia, defendida pelos modernistas brasileiros. Estes não desprezaram as influências vindas da Europa, simplesmente, assimilaram-na e reordenam-na em seu próprio estilo. Da mesma maneira fizeram os tropicalistas e o movimento mangue beat<sup>11</sup>.

### 2.2.1 O início do labirinto – a “origem” do hipertexto

Para tentarmos compreendermos as origens do hipertexto, faremos o que Wandelli (2008) classificou de “ilusão cronológica”, ou seja, se, metaforicamente, o hipertexto é um grande labirinto, é difícil encontrar começo, meio e fim.

A idéia precursora do hipertexto, contudo, veio com Vannevar Bush, cientista americano que pensou e divulgou, em 1945, num artigo intitulado “As We May Think”, seus desejos em produzir uma máquina que seria capaz de acumular, sistematizar e tornar acessível inúmeras informações, de forma que essas pudessem ser disponibilizadas de maneira fácil, rápida e não hierarquizada, como a maioria dos sistemas de organização de documentos. Essa máquina, igualmente, deveria ser de fácil portabilidade e manuseio, trazendo a idéia de interatividade e miniaturização.

Bush idealizou o Memex (Memory Extension) como um dispositivo mecanizado para auxiliar a memória e armazenar/compartilhar o conhecimento, inspirado na mente humana, ou seja, que funcionasse mediante associações. A partir de uma palavra o usuário do Memex poderia acessar, de maneira eficiente e sem ordem de importância, uma rede de palavras, imagens, documentos que estariam relacionados com a palavra inicial, criando seu próprio trajeto. Esse texto flexível, aberto às demandas do leitor, constituiria

---

<sup>11</sup>O tropicalismo tinha relação com o movimento antropofágico e foi considerado um movimento que misturou tradições da cultura brasileira com inovações radicais vindas da cultura estrangeira. O Mangue Beat da mesma forma, misturou maracatu, frevo, hip hop com música eletrônica fazendo surgir um novo estilo musical.



uma nova textualidade. As diversas obras disponíveis nesse sistema poderiam ser complementadas por comentários e anotações pessoais do leitor, resultante de reflexões sobre variados temas. Bush, portanto, interpretou o conceito de leitura como um processo dinâmico, no qual o leitor torna-se bastante ativo e quebra com os métodos puramente lineares que impedem a liberdade da imaginação humana.

Com a idéia do Memex as anotações ganhariam nova importância. A partir de um texto maleável o usuário criaria seu próprio percurso e possuiria seu próprio link. O projeto de Bush, entretanto, não chegou a ser desenvolvido, na prática.

O termo hipertexto surgiu, mesmo, na década de sessenta; tendo, como “inventor”, o cientista Theodor Nelson. Discípulo de Bush, Nelson definiu o hipertexto como uma forma de leitura e escrita não linear em sistemas informatizados. Sua idéia era de um texto expansível, com diferentes caminhos que se (entre)cruzassem, e que se multiplicasse, tal qual como a mente humana. Essa escrita não-sequencial é a base do seu projeto, denominado Xanadu.

...Nelson persegue o sonho de uma imensa rede acessível em tempo real contendo todos os tesouros literários e científicos do mundo, uma espécie de Biblioteca de Alexandria de nossos dias. Milhões de pessoas poderiam utilizar o xanadu, para escrever, se interconectar, interagir, comentar os textos, filmes e gravações sonoras disponíveis na rede, anotar os comentários, etc. (...). Xanadu enquanto horizonte ideal ou absoluto do hipertexto, seria uma espécie de materialização do diálogo incessante e múltiplo que a humanidade mantém consigo mesma e com o seu passado. (LÉVY, 1993, p. 29).

O projeto Xanadu é um avanço, se comparado ao Memex de Vannevar Bush, e se concretiza com o surgimento da internet.

Entretanto, o aparato tecnológico não determina o hipertexto. Sua grande característica é a escrita reticulada. O hipertexto, contudo, não se caracteriza, meramente por um formato reticular, mas por uma rede de significações que está em constante mutação. Nada é fechado, nem homogêneo; não existe uma única verdade, mas diferenciados pontos de vista que se ligam, constituindo uma grande teia. A rede hipertextual está aberta a múltiplas conexões e funciona como um rizoma, não possuindo uma raiz

central, mas sim múltiplos galhos e ramificações que permitem um crescimento desordenado.

Temos a falsa sensação de que todo texto disponível na internet é obrigatoriamente hipertextual. Wandelli (2008, p. 40) afirma que os textos na web são “tão ou mais alienantes, convencionais, homogêneos e lineares quanto em livro impresso...”<sup>12</sup>. Não podemos enquadrar, igualmente, qualquer obra fragmentada, qualquer multilinearidade, qualquer “você decide” como um hipertexto.

Muito antes do desenvolvimento da informática, o hipertexto estava presente nas obras impressas que possuíam referências bibliográficas, notas de rodapé, entre outras. Portanto, o hipertexto não é intrínseco ao meio eletrônico, suas características já estavam presentes, por exemplo, nas obras modernistas do futurismo e do dadaísmo<sup>13</sup>. Os representantes deste último movimento usavam as palavras como links e traziam o não verbal para o campo da linguagem, enquanto que os futuristas tentavam romper com a tipografia tradicional, utilizando sinais matemáticos para indicar o fluxo da leitura. Abaixo, uma proposta de Tristan Tzara para a produção de um bom poema dadaísta<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Para maior discussão sobre esse assunto ver: RODRIGUES, Sílvia Helena. O Dialogismo no livro Didático e no hipertexto eletrônico: um estudo sobre letramento no ensino fundamental. Dissertação de mestrado. UNB: 2004.

<sup>13</sup> O futurismo foi um movimento literário e artístico que surgiu no ano de 1909. Seu primeiro slogan foi “Liberdade para as palavras”. O novo e a noção de velocidade eram as grandes características do movimento (<http://www.brasilecola.com/artes/futurismo.htm>). O dadaísmo foi uma vanguarda iniciada em 1916, em Zurique. O movimento era de resistência, negação e desordem que manifestavam a sua posição contra a primeira guerra mundial (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dada%C3%ADsmo>).

<sup>14</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dada%C3%ADsmo>

- Pegue um jornal.
- Pegue a tesoura.
- Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.
- Recorte o artigo.
- Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.
- Agite suavemente.
- Tire em seguida cada pedaço um após o outro.
- Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.
- O poema se parecerá com você.
- E ei-lo, um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público

Raquel Wandelli (2008) traz contribuições para a discussão sobre a existência do hipertexto no aparato impresso ao analisar o romance-enciclopédia “O Dicionário Kazar” do iugoslavo Pávitch; um livro com inúmeras histórias entrelaçadas, assim como em Mil e uma Noites, em que o leitor é, também, um co-autor da obra.

A noção de hipertexto vai além do computador, da literatura; e inclui obras de artes, peças teatrais, filmes, como o Moulin Rouge, analisado por Hélio Chaves Filho<sup>15</sup> em sua dissertação de mestrado, com orientação da professora Dra. Ângela Álvares Correia Dias. Na pesquisa, entendemos que a película citada é construída de variados gêneros, como: sons, cores, músicas, tragédia, amor, construindo, dessa forma, uma nova narrativa cinematográfica.

Outro exemplo de narrativa hipertextual, fora dos meios eletrônicos, é o teatro do Oprimido, de Augusto Boal<sup>16</sup>, que defende a intensa junção e interatividade entre artistas e público. O mesmo deu-se com Brecht, que buscava envolver o receptor em suas peças, ao invés de consumi-las passivamente. O dramaturgo propunha que as pessoas opinassem em seu

---

<sup>15</sup>FILHO, Hélio Chaves. Educação Hipertextual: Por uma abordagem dialógica, polifônica e intertextual. Dissertação de mestrado. UNB: 2003.

<sup>16</sup> Augusto Boal (1931-2009) foi um dramaturgo Brasileiro, fundador do teatro do oprimido. Boal unia teatro à prática social. Segundo ele: “O Teatro do Oprimido é o teatro no sentido mais arcaico do termo. Todos os seres humanos são atores - porque atuam - e espectadores - porque observam. Somos todos 'espect-atores'” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Augusto\\_Boal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Augusto_Boal))

teatro, fazendo com que elas trouxessem suas histórias e experiências pessoais.

### 2.2.2 Hipertexto e educação

O hipertexto propicia repensarmos o modelo comunicacional no qual um emissor, através de um canal, envia uma mensagem para um receptor, considerado passivo. Com a idéia do sistema hipertextual um novo esquema surge; o leitor é, agora, o grande produtor de significados. As teorias hegemônicas da comunicação foram rompidas e entendemos a comunicação como um processo social que insere os sujeitos, e não como uma relação casual de linearidade que os polariza.

Como redefine os papéis dos sujeitos, o hipertexto interessa, também, na forma de agir do professor e do aluno. Com uma nova maneira de produzir conhecimento, o hipertexto reconsidera a educação tradicional. As instituições de ensino ainda enfatizam os conteúdos disciplinares, rejeitando outras vozes sociais presentes no dia-a-dia dos educandos e adotam uma concepção reducionista do processo de aprendizagem, dando ênfase ao meio eletrônico como salvador de todos os problemas que envolvem a educação.

Há, no paradigma tradicional, um divórcio crônico entre educação e cultura. Enfatizam-se os meios de comunicação, em detrimento da diversidade cultural existente em nossa vida, sufocando o confronto de vozes presentes e privilegiando apenas um discurso, legitimando, assim, uma linguagem monológica, a da classe dominante, que é tida como a correta. Isso resulta na geração de uma espécie de censura, em que se silencia a voz dos estudantes, marginalizando suas gírias, suas expressões, sua maneira de ser.

Em situações socialmente assimétricas de interação verbal, o falante, antecipando uma não-aceitabilidade de seu discurso, tende a autocensurar-se: o silêncio (que, na verdade, é um silenciamento) ou o uso reticente e lacônico da língua são indicadores de censura prévia a que ele submete seu desejo ou direito de expressar-se (SOARES, 2000 p. 58).

Damasceno (2003, p. 40), compartilhando o pensamento acima, diz que o mais grave no processo uniformizante da educação tradicional “é que os

“sotaques”, as expressões lingüísticas, o próprio ritmo do linguajar cotidiano das crianças que são provenientes das camadas populares, são percebidos como desviante do normal, do padrão da língua culta, por isso devem ser corrigidos imediatamente”. Os ensinamentos, dentro das instituições, fazem referências a uma realidade estática, completamente alheia aos educandos. Vale ressaltar que não estamos falando das buscas pessoais de alguns professores e de algumas poucas instituições, mas do sistema educacional como um todo.

Com a empatia dos jovens pelos meios tecnológicos, o professor sente-se ameaçado e reage, desautorizando os saberes vindos dos estudantes. As piadas, os provérbios, as narrativas orais, o mundo da música popular, do rap, da viola, não cabem nas escolas; elas preferem, como diz Martin Barbero (2000), “o autismo livresco”<sup>17</sup>. A educação precisa reconhecer que vivemos numa sociedade multicultural. Isso não significa aceitar apenas as diferenças étnicas, raciais ou de gênero, mas entender que vivemos no mundo onde não existe somente a cultura letrada, mas a oral e a audiovisual, e que todas possuem a mesma importância. Vivemos, afinal, em um mundo de diferentes interpretações, de diferentes histórias de vida.

Apoiando-nos em Kaplún (2001), afirmamos ser preciso que as organizações educacionais deixem de ser mero ‘ensino’ para se transformarem em ‘verdadeira educação’. “A educação, [...], deve ser entendida como uma prática cultural que permite gerar espaços para que os alunos construam e criem seus próprios significados e histórias de vida, baseados em suas experiências reais e cotidianas” (VIVARTA, 2004, p. 279).

Freire (1987) critica o monologismo presente nas instituições de ensino e contempla a educação como comunicação, asseverando que jamais poderá ser extensão, pois os conceitos não são mecânicos e nem os sujeitos são recipientes e acrílicos. Para o autor, a verdadeira educação problematizadora serve à libertação e se faz dialógica. A teia do saber é formada por diferentes

---

<sup>17</sup>Jesus Martín-Barbero não critica o livro, mas sim o uso que a escola faz desse gênero. “O livro não está acabando e não vai acabar, ao contrário, cada vez se vão ler mais livros, incluídos aí os textos de multimídia, que não são o contrário do livro, mas sim outro modo de escrita e outro objeto de leitura” (p. 57, 2000).

discursos de diferentes áreas do conhecimento, que estão em um permanente diálogo, movendo, quebrando e tecendo uma rede hipertextual.

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 1987, p. 68).

Bakhtin considera autoritário o discurso em que as vozes existentes são abafadas, ou seja, é o discurso da verdade única, absoluta, que em nenhum momento pode ser questionado. Barros (1999, p. 6) argumenta que para “construir o diálogo desaparecido são, nesse caso, necessários outros textos que, exatamente, recuperem a polêmica escondida, os choques sociais, o confronto, a luta”. A educação hipertextual sugere exatamente isso, ela defende a construção de um discurso poético, híbrido, com base na polifonia, na multiplicidade e no confronto de vozes vindas dos diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, o hipertexto traz, ao mesmo tempo, desafios e oportunidades à educação. Essa nova maneira de enxergar o mundo rompe com as práticas educativas baseadas na seqüencialidade, no autoritarismo, na linearidade; abrindo possibilidades para a construção de um novo conhecimento em rede que contemple a diversidade das linguagens existentes no mundo.

A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes, ou seja, para as diferentes linguagens (enunciações), diferentes suportes pelos quais os conhecimentos veiculam. Essa educação integradora – que poderíamos chamar de polissemia aberta – também necessita abranger toda a diversidade cultural, sem discriminação de qualquer forma de conhecimento, sejam elas mitológicas, folclóricas, orais, etc, no sentido de promover aos educandos experiências de aprendizado que vai permanecer com eles além dos muros da escola (CORREIA DIAS E MOURA, 2006, p. 10).

A educação emancipadora utiliza diferentes estratégias de ensino, não se restringe a uma única maneira de construção de saberes. Vivem-se, hoje, em um mundo repleto de significados, de gêneros discursivos, de sons, imagens, músicas, poesias, de diferentes percursos, de múltiplas visões de

mundo. Trabalhar com toda essa multiplicidade é garantir a transformação da educação e do mundo. Trazer o hipertexto para o contexto escolar é estimular a autonomia dos educandos, ao mesmo tempo em que o processo de compreensão torna-se uma construção coletiva. Atribuimos sentidos quando agregamos conhecimentos, uns com os outros, ou quando partilhamos significados entre diversos textos.

### 3. TECENDO OS CONCEITOS BAKHTINIANOS

#### 3.1. LINGUAGEM: PRODUTO DA INTERAÇÃO SOCIAL

Para o teórico, Mikhail Bakhtin, tudo está em permanente transformação. Nada, no conjunto de sua obra, é definitivo, tudo se move para lados opostos, estando em confronto, em diálogo. Esse pensador trabalha com a dialética do mundo, tudo está em movimento e não há uma forma fixa, o processo é sempre incessante.

Compreender seu pensamento significa adentrar em um mundo permeado por diversas vozes, no qual o sujeito se constitui à medida em que vai ao encontro do outro. A concepção bakhtiniana de linguagem é essencialmente dialógica. Só há comunicação se existir a linguagem, esta, por sua vez, somente subsiste se houver interação entre os indivíduos.

Deve-se observar em primeiro lugar que, se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo próprio princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (1992, p. 35-36). Em síntese, diz o autor, “a vida é dialógica por natureza” (BARROS, 2005, p.28).

Bakhtin, ao estudar o fenômeno da linguagem, em sua obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (1995), critica as posições idealistas e positivistas da lingüística geral, denominadas pelo autor, respectivamente, como subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

O subjetivismo idealista considera a língua uma criação individual, que está ligada ao fenômeno artístico e estético, ou seja, observar um fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato individual. Ora, na visão de Bakhtin não se pode compreender a linguagem partindo do ato da fala isolado, o autor concebe a língua como um fenômeno sócio-histórico. Para ele, a língua só ganha significados nas inter-relações pessoais e sociais. No subjetivismo idealista temos a língua confinada “a sua condição exclusiva de fenômeno mental. [...] Neste caso, como ocorre em boa parte do cognitivismo



contemporâneos, teríamos dificuldades de entender como a cultura, a experiência e nossa realidade cotidiana passam pela língua” (MARCUSCHI, 2008, p.60).

A segunda referência, o objetivismo abstrato, defende a neutralidade da língua e a compreende como um conjunto de “normas gramaticais, fonéticas e léxicas”. Para essa corrente as enunciações são todas iguais, não interessa o contexto. Os racionalistas, defensores dessa orientação, propagam a idéia de uma língua universal, com uma única e imutável forma. Cabe ao sujeito apenas aceitar e assimilar o sistema lingüístico imposto. “Do ponto de vista do indivíduo, as leis lingüísticas são arbitrarias” (BAKHTIN, 1995, p. 79). Percebemos que essa posição descarta os regionalismos e as diversas formas de interpretação existentes no mundo.

A perspectiva do objetivismo abstrato foi inaugurada no século XIX e tem como representante o lingüista francês Ferdinand Saussure. Há, nessa orientação, um paralelo entre código lingüístico e código matemático (BAKHTIN, 1995). Seus defensores consideram a língua como unidades isoladas, fora do contexto. Os representantes dessa orientação preferem, metaforicamente, estudar o aparelho elétrico que toca CDs, ao invés de ter um conhecimento maior sobre a música. Para Bakhtin, isso tudo não existe, pois em sua opinião não se pode distanciar língua do contexto social. A língua, para a teoria bakhtiniana (1995), tem sua história, já para os racionalistas:

[...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (Bakhtin, 1995, p. 83).

Ainda que consideremos que o objetivismo abstrato tenha sua importância, bem como que reconheçamos que as contribuições de Saussure sejam válidas, permitimo-nos trabalhar com a perspectiva de que a língua é parte e está inserida num contexto social-histórico e não representa, apenas, um código universal – com regras fixas e homogêneas – que funciona como um mero aparato técnico da linguagem.

Nessa visão positivista da linguagem prevalece a univocidade da palavra, em detrimento da sua polissemia. A linguagem é tida como um produto encerrado em si mesmo, transmitida de geração para geração, desconsiderando, dessa forma, toda a diversidade cultural presente em cada época. Se assim fosse, poderíamos afirmar que os jovens da segunda metade da década de 60, época da jovem guarda, teriam o mesmo comportamento, a mesma linguagem verbal e não-verbal dos jovens pertencentes ao movimento do hip-hop da década de 80. Os fatos e a linguagem estão vivos e em evolução.

Nossas reflexões apóiam-se nas teorias de Bakhtin, que, como já mencionado, pensa contrariamente aos argumentos do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, não se caracterizando, dessa maneira, como um lingüista, mas, como um filósofo da linguagem. Para o autor, a linguagem não é móvel, acabada, e sim, produto das relações entre sujeitos. Os indivíduos não a recebem pronta, transformam-na e são transformados por ela, construindo, então, novos sentidos. Para Bakhtin, “a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (BARROS, 2005, p. 33).

Para entendermos um pouco mais sobre as idéias dos representantes dessas perspectivas da linguagem, destacaremos, brevemente, as origens filosóficas de cada um.

Saussure exprime seus pensamentos na época em que o positivismo estava sendo bastante utilizado, definindo, de maneira muito extensa, a produção da ciência ocidental. Todas as pesquisas positivistas, como sabemos, têm como base o método quantitativo, que somente considera real aquilo que pode ser medido, tocado, manipulado, relatado em números. Dentro desse cenário, não tinha como as idéias saussurianas considerar as interações sociais ao invés dos códigos lingüísticos.

Bakhtin, quase contemporâneo de Saussure, surgiu no mundo científico quando, na antiga União Soviética, o comunismo era a única

ideologia permitida<sup>18</sup>. Esse estudioso, tentando se afastar de formas radicais surgidas nos mundos, oriental e ocidental, optou por uma filosofia do movimento, afastando-se das formas acabadas e de uma concepção pronta, fechada<sup>19</sup>.

Para Bakhtin, uma palavra pode ter diferentes significados, dependendo do contexto e do momento social e histórico no qual está inserida. Construimos sentidos a partir das relações sociais. Um signo não tem valor por si só, ele só existe na interação. “... a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. Assim sendo, o significado da palavra está também ligado à história através do ato único de sua realização...” (BAKHTIN E MEDVEDEV, 1978, p. 120 *apud* BRAIT, 2005, p. 93).

Para o sujeito não interessa a língua oca, morta, mas, enquanto signo, variável e flexível (BAKHTIN, 1995; 2000). O importante é a significação que ela produz num dado contexto e não a sua forma lingüística estável. Como já dito anteriormente, compreender não é apreender.

O processo de compreensão não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico [...]. O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo (BAKHTIN, 1995, p.93).

---

<sup>18</sup> Bakhtin foi vítima do regime stalinista (que durou de 1927 até 1957). Stálin não aceitava ideias opostas as suas e fez do comunismo uma regime autoritário. Diante de muita repressão e da imposição de uma única voz, Bakhtin foi perseguido e exilado durante anos. O próprio contexto em que nosso autor vivia ajudou na construção do conceito sobre dialogismo. Bakhtin, após anos de sofrimento e exclusão, somente foi reconhecido com um grande intelectual após a morte de Stálin ([www.ucn.es/info/especulo/numero43/brobay.html](http://www.ucn.es/info/especulo/numero43/brobay.html)).

<sup>19</sup> A título de curiosidade, o professor da Universidade Federal Fluminense, Luis Filipe Ribeiro, em uma conferência no Rio de Janeiro, realizada entre 27 e 29 de novembro de 2006, finalizou seu discurso lembrando que a tese de “doutoramento” de Bakhtin – “A Obra de François Rabelais: a Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – foi recusada pela Academia de Ciências da União Soviética. Para alguém que sempre pensou na contramão dos discursos oficiais, que valorizou a cultura popular, que resgatou a força da oralidade, que valorizou o riso como forma de denúncia, foi realmente uma sorte. Se a academia de Ciências da União Soviética o houvesse aprovado como doutor, isto hoje poderia comprometer a força irreverente e devastadora de seu pensamento radicalmente revolucionário” (<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>).

Diante dessa síntese de Bakhtin entendemos que uma palavra encerrada num caderno, sem vinculação com o seu contexto, torna-se um sinal. Inferimos, a partir desse entendimento, que a educação tradicional não deve se limitar a transmitir códigos fechados, sem história e fora da realidade de seus educandos, mas apoiar-se em um método que utilize a enunciação como um signo variável, que estimule a criatividade e a reflexão.

O contrário de toda a idéia positivista, que considera a língua como um código matemático e em que seu significado independe da situação social em que foi produzida e recebida, é denominado, por Bakhtin, de enunciação. Para o autor, a unidade básica do conceito de linguagem é o enunciado; não há frase neutra, com apenas um sentido, há enunciados. “Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas...)” (BAKHTIN, 2000, p. 302). O enunciado, por sua vez, exige a presença de mais de um sujeito, não pode ser um ato de fala individual, bem como necessita de uma situação específica e de interlocutores que compartilhem a mesma cultura. “A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 1995, p. 109).

Grosso modo, é possível dizer que o enunciado, em certas teorias, equivale a frase ou a seqüências frasais. Em outras, entretanto, que assumem um ponto de vista pragmático, o termo e conseqüentemente o conceito por ele gerado são utilizados em oposição à frase, unidade entendida como modelo, como uma seqüência de palavras organizadas segundo a sintaxe e, portanto, passível de ser analisada “fora do contexto”. O enunciado, nessa perspectiva, é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas realizações enunciativas (BRAIT; MELO, 2008, p. 63).

Seguindo o pensamento acima, admitimos que cada enunciado é único e irreproduzível. Queremos afirmar, com isso, que a mesma frase, ainda que pronunciada pelo mesmo locutor, em contextos diferentes, nunca terá o mesmo enunciado; sua significação se dará, sempre, a partir da situação em que está inserida, ou seja, é o contexto que dá sentido a palavra. Por exemplo, se este texto fosse lido em um sarau, certamente teria significação diversa da que terá

no momento em que estiver sendo apresentado à banca composta por professores que o avaliará. Isso porque, o que caracteriza um enunciado não é sua forma gramatical, mas as condições em que ele foi produzido e recebido. Da mesma forma, o sentimento, a emoção, o juízo de valor não são intrínsecos à palavra; esses valores só nascem no contexto, logo, a palavra não pode ser isolada, ela tem que ser carregada de entonação que a transforma em enunciado.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1995).

Para Bakhtin, a enunciação é produto das relações sociais. “Não é atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (1995, p. 112). Nossa consciência não é formada somente por fatores cognitivos ou biológicos, mas por fatores sociológicos, em um processo interativo possibilitado pela comunicação verbal e não verbal, ou seja, pela linguagem. “Não se nega a individualidade nem a responsabilidade pessoal, mas se afirma que as formas enunciativas e as possibilidades enunciativas não emanam de um indivíduo isolado e sim de um indivíduo numa sociedade e no contexto de uma instituição” (MARCUSCHI, 2008, p. 67).

As autoras Beth Brait e Rosineide de Melo (2008, p. 70) trazem, para nossa compreensão, o exemplo da seguinte frase: “NO DINA VIT DO DE ABINU D'DONI COME KICNA DO NO BA BASINU TERÃ MEAZA”, logo após se questionam se ela poderia ser entendida como uma oração isolada ou um enunciado.

Qualquer um de nós tenderia, sem pestanejar, a dizer que: ou não é português e tem sentido em alguma outra língua, por nós desconhecida; ou não tem sentido algum, se não pertencer a um outro idioma.

E ficaríamos estarecidos ao saber que o texto, escrito por um aluno de 11 anos, da 4 série, falante do português, pretendeu comunicar o seguinte: No dia 22 de abril, comemoramos os

500 anos do nosso Brasil, que é uma terra maravilhosa (grifo nosso).

Esse exemplo nos leva a pensar o enunciado no sentido bakhtiniano, ou seja, a partir da sua historicidade, do seu contexto e não apenas como forma lingüística. Além de conter códigos irreconhecíveis – ou erros que estão em confronto com nosso idioma –, é um enunciado que chama nossa atenção para a realidade educacional brasileira, em que uma criança que está na antiga 4ª série, atualmente 5º ano, ainda não domina a escrita.

Outro fator inerente ao enunciado é o conceito de alteridade, que, por sua vez, está fortemente presente na teoria bakhtiniana. Para Bakhtin (1995; 2000), a comunicação adquire sentido na interação verbal. Sempre nos expressamos em direção à outra pessoa, portanto, precisamos da presença do outro para reconhecer quem somos. Não há interlocutor abstrato, necessitamos dos discursos já proferidos para construirmos novos discursos que também servirão como base para a formação de tantos outros. “Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, [...]. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (BAKHTIN, 2000, p.314).

Nunca somos os primeiros a discursar sobre algum objeto. Falamos dele a partir da nossa visão de mundo, porém, esse mesmo objeto já foi falado inúmeras outras vezes por outros sujeitos, a partir de seus pontos de vistas. Isso quer dizer que no discurso que carregamos encontram-se diferentes enunciados, diferentes visões de mundo. Essa rede formada por diversos pontos de vistas é considerada por Bakhtin uma forma de diálogo. “... o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações, respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 320).

A palavra alheia, por conseguinte, passa a ser nossa. A linguagem nasce da nossa interação com outro, este, na visão bakhtiniana, jamais pode ser passivo, pois é a partir da sua resposta que construiremos nosso enunciado, é a partir da sua concordância ou rejeição que formaremos nossa

fala. . “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta”, (BAKHTIN, 1982, p. 257 *apud* MACHADO, 2008, p. 156).

Não está nas idéias bakhtinianas o clássico modelo matemático do processo comunicacional, em que um emissor, através de um código, transmite de maneira linear a mensagem para um receptor passivo. Para o autor, essa visão está completamente distorcida do processo de comunicação e não passa de “ficção científica”, “a diversidade da linguagem não pode se resumir a função informativa” (BARROS, 2005, p.32).

Para Bakhtin, toda compreensão é repleta de respostas. Muito se discutiu, em especial os teóricos da escola de Frankfurt, com destaque para Adorno e Horkheimer, a respeito da influência absoluta e nefasta dos grandes meios de comunicação de massa sobre o sujeito, porém, o fato de desligarmos a televisão já significa que tivemos, para com ela, uma atitude responsiva ativa. “Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outras, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Todo discurso só pode ser pensado como resposta, ou concordamos ou discordamos, não há uma compreensão passiva. O que foi ouvido pode se realizar imediatamente como um ato, ou pode caracterizar-se como compreensão ativa retardada, que, mais cedo ou mais tarde, gerará uma atitude.

Percebemos, então, que para o grande filósofo russo da linguagem, não existe emissor-receptor, mas locutor-locutor. O enunciado é, por conseguinte, delimitado pela “alternância dos sujeitos falantes”, todos são ativos, parceiros do diálogo. Isso resulta numa cadeia de enunciados - cada enunciado propõe uma réplica, uma fala anterior sempre se dirige a um discurso posterior e este se refere a um novo discurso, tecendo, assim, todas as falas. “A compreensão é uma forma de diálogo, ela está para enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalava” (BAKHTIN, 1995, p. 132).

Como metáfora do processo de comunicação sugerido por Bakhtin, temos o poema, citado no começo desta dissertação, de João Cabral de Melo, no qual o autor afirma que um galo sozinho jamais poderá construir uma

manhã, ele precisará de muitos outros galos para tecê-la, “de um que apanhe esse grito que ele lançou e o lance a outro; de outro galo que acompanhe o grito que um galo antes deu e o lance a outro...” e assim, diante de todas essas réplicas a manhã será tecida entre todos os galos.

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há enunciados – respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (BAKHTIN, 2000, p. 294).

### 3.1.1. Dialogismo e a Polifonia

O que norteia o pensamento de Bakhtin é o princípio dialógico. Para ele, o dialogismo permeia todas as relações sociais, por consequência, permeia a vida. Esse autor não enxerga o mundo de uma maneira polarizada; entre bem e mal, velho e novo, morte e vida. Ele vai além dessa dicotomia e pensa o universo a partir da sua variedade, da sua multiplicidade.

O dialogismo dá sentido ao discurso, visto que tal discurso não é individual, constrói-se numa relação polêmica entre interlocutores. A voz do outro sempre está presente no meu discurso, como de qualquer outro falante. Para Bakhtin, assim como para Paulo Freire, a comunicação só é possível a partir da interação do eu com o outro.

Bakhtin e Freire concebem a linguagem, primordialmente, como dialógica. Suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico, constituidor da existência humana, de que a interação entre os sujeitos é o princípio fundador tanto da linguagem como da consciência. [...]. Nessa perspectiva o centro de interlocução deixa de estar polarizado entre o eu e o tu, passando a um movimento dialógico na comunicação... (MORAES *et al*, 2006, p. 2).

Não há linguagem sem alteridade. Bakhtin afirma que precisamos sempre do outro para descobrir quem somos para nos complementarmos. Nossa palavra precisa do outro para significar.



Em se tratando de um diálogo humano, observa Bakhtin, posso ver o que você não pode ver (você mesmo, sua expressão, os objetos que estão por detrás de você) e você vê o que não posso ver. Essa necessária e produtiva complementaridade de visões, compreensões e sensibilidades, forma o cerne da noção bakhtiniana de diálogo (STAM, 2000, p.17).

Bakhtin é um dos grandes pioneiros dos estudos sobre texto e discurso (BARROS, 2005). Para ele, o texto é “objeto de significação”, só existe a partir da interação entre indivíduos e destes com a sociedade, é único e não pode ser repetível, bem como é essencialmente dialógico. O dialogismo bakhtiniano “define o texto como um ‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se complementam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do discurso” (BARROS, 2005, p.33). Essa teia de vozes, presente nos argumentos bakhtinianos, constitui uma noção hipertextual do discurso. O meu discurso sendo formado por outros discursos e formando outros textos, eliminando a idéia de centralidade, presente no mundo homogêneo.

O teórico russo apresenta duas concepções do princípio dialógico: a do diálogo entre sujeitos e do diálogo entre textos. Estas concepções consideram, como anteriormente mencionado, que a interação entre sujeitos é que constrói a linguagem, bem como a construção de sentidos somente é possível a partir da associação do meu discurso com outros existentes.

Bakhtin, repetimos, considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói pelo menos entre dois interlocutores que por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos (Barros, 2005, p. 32).

A polifonia, conceito, igualmente, utilizado por Bakhtin, constitui-se em um tipo de texto, no qual ecoam várias e diferenciadas vozes. Vozes essas que carregam valores e visões de mundo (JUNQUEIRA, 2003). A polifonia nega a “unicidade do sujeito falante” e contradiz a monofonia, que esconde a multiplicidade de opiniões sob as vestes de uma única voz.

Muitas vezes a polifonia e o dialogismo são usados como sinônimos. Porém, Barros (1999; 2005) distingue esses termos afirmando ser a polifonia um texto em que o dialogismo aparece claramente, um texto em que não só percebemos as falas individuais, mas as vozes dos sujeitos que estão realmente presentes, possuindo idéias semelhantes ou contrárias.

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir (BARROS, 1999, p.6).

Compreende-se, então, que nos discursos monofônicos as vozes são ocultadas. Nesse tipo de discurso, ainda que haja diferentes vozes, se apenas uma se sobrepuser às demais, não há que se falar em polifonia, uma vez que as outras vozes terão sido sufocadas.

Para além da distinção entre dialogismo e monologismo, Bakhtin desmembra, ainda, os discursos autoritários e os discursos poéticos.

O autor considera discurso autoritário o que contém monofonia, aquele em que as vozes existentes são abafadas, ou seja, é o discurso da verdade única, absoluta, que em nenhum momento pode ser questionado. A negação da fala do aluno pelo professor, bem como a recusa de participação dos sujeitos pela mídia hegemônica são exemplos de discursos autoritários. Barros (1999, p. 6) argumenta que para “construir o diálogo desaparecido são, nesse caso, necessários outros textos que, exatamente, recuperem a polêmica escondida, os choques sociais, o confronto, a luta”.

O discurso poético, ao contrário, é aquele que tem como base a polifonia, não havendo espaço para o autoritarismo. Não existe um dono da voz que controla e agride todas as demais presentes no discurso. Ele é construído por diferentes vozes vindas dos diversos sujeitos.

O discurso, para Bakhtin, é híbrido, precisa ser plural, diverso e contrário à padronização. Não se pode falar em um discurso ‘puro’, que não tenha influências de outras falas. Canclini (2003) expressa que a modernidade é construída pelas culturas híbridas, ou seja, nosso presente é diversificado, e essa heterogeneidade opõe-se completamente à lógica homogeneizada do capitalismo.

Como tantas vezes consignado do decorrer desta dissertação, a alteridade, a relação eu-outro, é um dos princípios fundamentais do dialogismo bakhtiniano. Para que haja maior compreensão de um texto é preciso ligá-lo a outros. Ao apreciarmos – por exemplo – uma música, ou uma pintura, jamais conseguiremos apreender o mesmo sentido dado pelo autor no momento da sua criação. Ocorrerá, nesse espaço entre nós e o outro, uma re-criação da obra; associaremos essa a outros textos lidos, vistos, sentidos por nós. “... a operação elementar da atividade interpretativa é a associação, dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos” (LÉVY, 1993, p.72).

Todo texto é construído com base em outros textos. Esta dissertação não seria possível sem as nossas experiências anteriores, sem obras de Bakhtin, sem as interpretações dos conceitos bakhtinianos, de Diana Barros, Luís Fiorin, Irene Machado, Beth Brait, dentre tantos outros estudiosos. E são esses fragmentos que formam um todo e que constroem a intertextualidade<sup>20</sup>. “O conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido” (FIORIN, 1999, p. 29).

### 3.1.2 Gêneros discursivos

Segundo a visão bakhtiniana, o uso e a diversidade dos gêneros do discurso são indispensáveis para qualquer estudo, uma vez que é por seu intermédio que nos comunicamos e atribuímos sentido a nossas experiências. Os gêneros discursivos são fenômenos sócio-histórico-culturais e contribuem para ordenar as nossas atividades do dia-a-dia, abrigando uma pluralidade de pontos de vistas, de diferentes épocas e culturas.

Antes de mais nada, o gênero não pode ser concebido senão como um conceito plural: reporta-se às formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal. Além disso, articula formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistema de valores configurados por pontos de vista determinados (MACHADO, 2005, p. 133).

---

<sup>20</sup> Este conceito foi estudado por Bakhtin e apropriado por Julia Kristeva que o definiu como um mosaico de citações e que já foi abordado no segundo capítulo.

Os gêneros expressam nossa linguagem e acompanham as atividades humanas. Para diferentes situações teremos diferentes gêneros. A enunciação ocorre por meio dos gêneros discursivos, e estes nos são dados tal como a língua materna: aprendemos antes mesmo de conhecer as regras gramaticais. “O querer dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática...” (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Moldamos nossas falas pelos gêneros do discurso. Caso desejemos executar uma determinada atividade, precisaremos de um gênero adequado ao seu desenvolvimento, para que possamos garantir a compreensão do nosso discurso e/ou, para atender a alguma norma pré-estabelecida. Para um trabalho de término de mestrado, por exemplo, não podemos apresentar uma carta; é necessário que o façamos por meio de uma dissertação, uma vez que assim o exige o contexto acadêmico. Da mesma forma, um médico – sobretudo em um hospital público, situado numa zona popular – não pode utilizar um linguajar técnico para explicar o diagnóstico ao paciente, sob pena de não ter suas orientações atendidas e, por conseqüência, não obter o resultado esperado no tratamento.

Percebemos, contudo, que por vezes não há essa preocupação e que muitos gêneros não são usados corretamente, ocasionando certa confusão, ou desconforto, entre os interlocutores.

Diante do exposto, inferimos que o uso adequado dos gêneros é indispensável para o entendimento recíproco entre os locutores. Não basta a compreensão das formas gramaticais, até porque os gêneros não são estruturas rígidas, estáticas, mas formas culturais e de ação social. O filme “Entre os muros da escola”<sup>21</sup> retrata bem a relação do professor com a juventude na sociedade francesa. O professor, durante todo o filme, tenta impor o idioma francês a todos os seus alunos, que são de diversas etnias, sufocando, assim, suas gírias e desconsiderando suas práticas culturais. A linguagem é o grande causador do conflito. Diante de tanta diversidade o

---

<sup>21</sup> Um filme de Laurent Cantet, lançado em 2008 e ganhador do prêmio Palma de Ouro no Festival de Cannes.

professor não considera as variedades dos gêneros trazidos por seus alunos e a comunicação torna-se um verdadeiro combate.

Bakhtin (1995; 2000) afirma que a construção dos nossos enunciados depende de como percebemos nosso destinatário. Para cada interlocutor precisamos estar atentos ao tipo de gênero que devemos empregar. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 325).

Toda e qualquer atividade discursiva se dá por meio de algum gênero, que não é escolhido de maneira casual. Sempre decidimos por um gênero conforme as circunstâncias, nossa posição social, as relações que mantemos com as pessoas, sejam elas afetivas ou de poder.

As inovações tecnológicas, atreladas ao desenvolvimento dos meios de comunicação, proporcionaram o surgimento de diferentes gêneros em nossa sociedade. É certo que isso não ocorreu de forma instrumental; as tecnologias não foram criadoras de novos gêneros, porém o seu uso e o lugar que ocuparam em nossas atividades cotidianas, geraram novas formas discursivas, como, por exemplo, o rádio, a televisão e o computador, e, respectivamente, suas reportagens, programas humorísticos, chats, dentre outros.

Importa destacar que as variedades de gêneros<sup>22</sup> existentes na atualidade não são, absolutamente, inovadoras; constituem, na verdade, mutações dos gêneros já existentes. “Novos gêneros possuem velhas bases” (MARCUSCHI, 2005). Uma conversa telefônica compõe um novo gênero, entretanto, está ancorada em um gênero anteriormente existente, o qual seria a conversa face-a-face. Da mesma maneira, citamos o e-mail que, aparentemente, foi inventado na cultura eletrônica, entretanto, é sucessor das cartas pessoais, do bilhete, apresentando, contudo, suas peculiaridades.

A riqueza e variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de

---

<sup>22</sup> São exemplos de gêneros o diálogo do cotidiano, uma carta, as declarações públicas, uma receita, uma lista de supermercado, as produções científicas, etc.

gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2000, p.279).

Os gêneros, então, podem possuir características de diversas culturas, tanto orais, como escritas, quanto tecnológicas. Transformam-se, misturam-se, preservando sua essência e adquirindo outras dinâmicas de veiculação. O gênero tem uma existência cultural, histórica e social, não há como prever o seu real nascimento ou sua explícita morte (MACHADO, 2008) tudo depende do contexto social em que está inserido.

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a um coreografia... (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Seguindo o pensamento de Marcuschi, temos como um exemplo de hibridação e movimentação dos gêneros do rádio na web. O rádio surgiu com base na oralidade. Para os estudiosos da temática, uma das grandes características originais do veículo é o fato de não exigir toda atenção do ouvinte para captar a informação, poderíamos ouvir rádio e dirigir, ouvir rádio e andar, ouvir rádio e fazer inúmeras outras atividades. Com o advento da tecnologia, o rádio incorporou a imagem. Hoje, uma rádio na internet aglutina som, imagens, textos, entre outros. Para alguns apocalípticos, isso seria o fim desse meio de comunicação, entretanto, é apenas um gênero transformado pela nossa cultura eletrônica.

Bakhtin (2000) distingue duas categorias principais de gêneros do discurso: primário (simples) e secundário (complexo). Para o teórico russo, enquanto a primeira categoria faz referência à comunicação do dia-a-dia, em conversas face-a-face, por exemplo, a segunda envolve a comunicação mais complexa, mais elaborada, como os romances, os artigos científicos, os ensaios filosóficos, dentre outros. Isso não significa que essas categorias sejam polarizadas e que uma não exerça influência sobre a outra, na verdade,

elas estão inseridas num processo dialógico. Qualquer manifestação do nosso cotidiano pode, perfeitamente, entrar para esfera da ciência, da arte, da filosofia (MACHADO, 2008). “Quando passamos um estilo de um gênero para o outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças a sua inserção num outro gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 286).

Os gêneros, como explicitado anteriormente, não são estruturas encerradas, rígidas e caracterizam-se como ações sociais. Marcuschi (2005) comenta a “intertextualidade dos gêneros”, em que nessa configuração híbrida um gênero assume a função de outro. Um poema inserido num artigo de opinião não é mais poema, mas faz parte do artigo de opinião. Abaixo, temos um exemplo do que foi citado, um artigo de jornal com elementos do poema “E agora, José?” de Carlos Drummond de Andrade.

Um novo José Josias de Souza	
-São Paulo-	Diga: ora, Drummond, Agora FMI.
Calma José.	Se você gritasse,
A festa não começou,	se você gemesse,
a luz não acendeu,	se você dormisse,
a noite não esquentou,	se você cansasse,
o Malan não amoleceu,	se você morresse ...
mas se voltar a pergunta:	O Malan nada faria,
e agora José?	mas já há quem faça.
Diga: ora Drummond,	
agora Camdessus.	Ainda só, no escuro,
Continua sem mulher,	qual bicho-do-mato,
continua sem discurso,	ainda sem teogonia,
continua sem carinho,	ainda sem parede nua,
ainda não pode beber,	para se encostar,
ainda não pode fumar,	ainda sem cavalo preto,
cuspir ainda não pode,	Que fuja a galope,
a noite ainda é fria,	você ainda marcha,
o dia ainda não veio,	Se voltar a pergunta:
o riso ainda não veio,	José, para onde?
não veio ainda a utopia,	Diga: ora Drummond,

o Malan tem miopia,	por que tanta dúvida?
mas nem tudo acabou,	Elementar, elementar,
nem tudo fugiu,	sigo pra Washington
nem tudo mofou.	E, por favor, poeta,
Se voltar a pergunta:	não me chame de José.
E agora José?	Me chame Joseph.

Fonte: Folha de São Paulo, Caderno 1, pág. 2 - Opinião, 04/10/1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.167-168)

Assim como Bakhtin, não concebemos os gêneros apenas no que diz respeito aos seus aspectos lingüísticos, não os adquirimos em manuais, mas o compreendemos em seu processo de interação. A premissa bakhtiniana, como já mencionado, considera a língua como uma forma de ação dos sujeitos que estão situados em um lugar social, cultural e histórico e afirma que a comunicação verbal somente se realiza por meio de algum gênero textual. Para Marcuschi gêneros agem sobre o mundo ajudando a constituí-lo de alguma forma.

Tal é o contexto do conceito de gênero em Bakhtin, que não se confunde com procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com estruturas acabadas, pois nele coexistem diversificadas formas de pensar o mundo e a história humana. Os gêneros discursivos, por mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo de épocas históricas (MACHADO, 2005, 147).

Marcuschi (2005, p. 22) traz a idéia da distinção entre gênero e tipo textual. Segundo o autor, tipo textual caracteriza-se por:

Uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Enquanto que gêneros textuais são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características”.



Deduz-se, então, que os tipos textuais são restritos e se orientam por critérios formais, estruturais e lingüísticos. Já os gêneros textuais, devido a sua grande capacidade de transformação, apresentam inúmeras possibilidades. Os gêneros possuem “o caráter não de uma forma lingüística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura do que da própria palavra” (MACHADO, 2008, p. 158).

Os gêneros do discurso não são apenas molduras para os enunciados, eles levam consigo nossos valores, nossas idéias, nossas formas de enxergar o mundo, como também refletem as características da sociedade na qual estão inseridos, trazendo, portanto informações desta e de outras épocas. “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelos seres humanos” (MARCUSCHI, 2005, p.30).

Em relação à questão dos gêneros e o ensino, Marcuschi (2008) traz a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o autor, os PCNs têm uma visão redutora quanto à diversidade de produção textual. A escola trabalha muito mais a questão da compreensão do que a produção de textos, isso reflete a pouca prática e a dificuldade de escrita dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam apenas os gêneros de uso formal, desconsiderando os gêneros mais praticados do nosso dia-a-dia.

Os PCNs não negam que haja mais gêneros, mas estes não são lembrados. Por que não trabalhar telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões etc, para a fala? Por que não analisar formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, ata de condomínio e assim por diante, para escrita? (MARCUSCHI, 2008, p. 211).

Ainda há, na educação, um predomínio da cultura escrita, os gêneros orais são muito pouco trabalhados em sala de aula, quando lembrados ficam apenas nas suas características básicas. Williams (1992) discute que a dominação da cultura letrada sobre a oral se dá porque aquela não foi uma extensão neutra, foi, na verdade, uma tentativa de acabar com os costumes orais tradicionais, interferindo até no jeito de falar nativo.

De tudo o que foi exposto parece-nos prevalecer a idéia de uma única forma “certa” de falar, considerada por muitos como sendo a urbana, a sulista. Porém, como nosso mundo é ricamente diverso, há inúmeras maneiras de se expressar, de acordo com as diferentes realidades. A comunidade rural, por exemplo, se baseia na oralidade e desenvolve gêneros que a comunidade urbana talvez até desconheça.

## 4. JUVENTUDES

### 4.1. JUVENTUDES E ALGUMAS QUESTÕES CONCEITUAIS

Eu acredito é na rapaziada  
 Que segue em frente e segura o rojão  
 Eu ponho fé na fé da moçada  
 Que não foge da fera e enfrenta o leão  
 Eu vou à luta com essa juventude  
 Que não corre da raia a troco de nada  
 Eu vou no bloco dessa mocidade  
 Que não ta na saudade  
 E constrói a manhã desejada ....  
 (Gonzaguinha)

Nos estudos contemporâneos sobre jovens há muitas discussões e dúvidas a respeito de como se caracteriza a juventude nos dias de hoje. Para Margulis (2001) a juventude ainda é um campo em construção, o que torna complexo a formação de um conceito. No livro *Estado da Arte, sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira*, Spósito (2009) afirma que a juventude é um processo em fortalecimento, confirmando ser um campo marcado por imprecisões conceituais sobre quando começa ou termina a juventude. Seguiremos nesse debate, e não nos limitaremos ao estudo de uma juventude homogênea, mas, tentaremos entender as diversas maneiras de ser jovem na multiplicidade presente nos dias atuais.

Maria Nobre Damasceno (2001, p.10), citando Abramo (1997), tematiza a juventude em duas vertentes. A primeira diz respeito à “corrente geracional”, que se baseia no conceito de geração social, afirmando que juventude é um momento de mudança no ciclo da vida – da infância para a maturidade – e indicando uma unidade, um padrão de identificação, um modelo de juvenilização. “É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para ação social como “problema” [...] e só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura”.

Já a autora, ao citar Machado Paes (1996), caracteriza a outra face da divisão acima enunciada como “corrente classista”, na qual a juventude é percebida como um conjunto, descartando a idéia de que ela possa ser vista como categoria universal, sendo formada por situ(ações) distintas. Martins

(2002, p.22) sustenta, igualmente, que é preciso contemplar a diversidade econômica, social e cultural que os jovens escondem. “... é impossível falar em uma cultura juvenil, que homogeneíza a juventude. É preciso reconhecer as diferenças”.

Na busca de definir o ‘ser jovem’, Novaes (2002) dá sua contribuição, afirmando que jovem é aquele que está mais distante da morte, com mais vontade e intensidade de viver, tendo prazer pela aventura e curiosidade pelo novo, sendo, também, mais inclinado ao revolucionário. A autora afirma, ainda, que a juvenildade apresenta tantas distinções que chega, às vezes, a idéia de que “é uma palavra vazia”.

Para alguns estudiosos da temática, a fase juvenil corresponde a uma delimitação etária, dos 14 aos 24 anos, ou dos 15 aos 29. Há, contudo, quem acredite que vá dos 22 aos 40 anos, como no caso das sociedades clássicas greco-romanas. Regina Novaes e Paulo Vannuchi (2004, p. 10) explicam que *Juvenis* vem de *aeoum*, cujo significado etimológico é “aquele que está em plena força da idade”. Naquela cultura, a deusa grega “*Juventa* era evocada justamente nas cerimônias do dia em que mancebos (adolescentes) trocavam a roupa simples pela toga, tornando-se cidadãos de pleno direito”. Hoje os ritos de passagem, de transição para fase adulta, estão desaparecidos, o que contribui para gerar certa confusão sobre o que é, ou não, ser jovem.

Margulis (2001), afirma que não podemos nos limitar a uma visão positivista que entende a juventude somente a partir dos processos biológicos. Esta não pode ser reduzida a uma mera categoria estatística. A faixa etária dos jovens não os define e nem esclarece o lugar que eles ocupam. Para o autor é preciso compreender a juventude em seu contexto, em seus processos sócio-históricos-culturais.

Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo, el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad.

Juventud es um significante complejo que contiene em su intimidad lãs múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando em cuenta la diferenciación social, la inserción em la familia y otras instituciones, el gênero, el bairro o la microcultura grupal (MARGULIS, 2001, p. 42).

O próprio Mario Margulis (2001) traz a noção de 'moratória social', que é um tempo dado aos jovens para que eles possam terminar seus estudos sem a responsabilidade de um trabalho, sem a responsabilidade de sustentar gastos referentes às despesas familiares. Esse tempo é concedido até que eles atinjam a maturidade social e econômica. Maria Helena Augusto (2005), seguindo essa direção, argumenta que o jovem é aquele que ainda não está preparado para a vida adulta, para o mercado, para o casamento.

Gonçalves (2005) constata que o "status" de ser jovem é muito passageiro, por ser essa uma fase de situação intermediária, em que o indivíduo deixa a infância e passa a ser adulto. A autora concorda com o que já foi citado e, baseada nas sociedades tradicionais, exclama que "a definição de juventude está também associada à possibilidade de se desempenhar papéis reservados aos adultos", tornando inteligível o porquê do adiamento da vida econômica e a extensão do período de formação escolar.

É evidente que essa 'moratória social' não contempla todas as classes dos jovens. A juventude, das camadas menos favorecidas, não dispõe desse tempo que posterga sua entrada na atividade econômica, por ser, na maioria das vezes, obrigada a trabalhar para ajudar no sustento da família. Dayrell (2007) vai de encontro às correntes que afirmam que o jovem que trabalha não pode ser considerado jovem.

Vivemos, hoje, uma quebra das trajetórias lineares, não existe mais o jovem que somente estuda e que depois entra no mundo do trabalho, casa e tem filhos. Temos pessoas que são jovens e trabalham, temos jovens grávidas, temos adultos morando com os pais e que ocupam, na família, um lugar de jovem, e outras idiosincrasias. Leccardi (2005) sustenta que a noção de tempo está modificada; há um encurtamento do tempo, os jovens de hoje valorizam o presente e o futuro próximo, em detrimento de um futuro distante.

Maria Rita Kehl (2004, p. 90) acredita que o conceito de juventude é bem "elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens". A psicanalista

defende que juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde, disposição, liberdade, renovação e beleza.

Peralva (1997) afirma que as idades da vida não constituem um processo natural, biológico, mas social e histórico. Apoiada em Matza (1968), a autora (1997, p.18) considera que “o desvio é inerente a experiência juvenil”, “o jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste à ação socializadora, que se desvia em relação a um certo padrão normativo”. No entanto, conclui que esse comportamento rebelde da juventude contemporânea transita de ‘desviante’ para ‘modelo cultural’.

Para essa autora, a juventude passa a ser associada a valores e estilos de vida e não a um grupo etário. O corpo do jovem vira paradigma – desejado por todas as idades –, associando juventude à questão estética. “O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era, em modelo cultural do presente” (PERALVA, 1997, p. 23).

Não há como negar que, há algum tempo, a juventude vem sendo exaltada, na arena pública, pelos meios de comunicação e, assim, constitui uma peça potencial do mercado de consumo; seja como ‘ídolos’, ou como ‘agentes da violência’ nas grandes cidades, tendo, de uma forma ou de outra, suas imagens expostas ao público e estando “... todos submetidos a uma sociedade de consumo, massificada, por meio da qual se padroniza o comportamento dos jovens definindo aquilo que passa a ser entendido como norma.” (MARTINS, 2002, p. 22).

Esse estigma resulta em um comportamento, igualmente massificado, em que inúmeras pessoas buscam conservar os atributos jovens, resultando, portanto, no atraso da fase adulta.

Abramo *et al* (2002) argumenta que a sociedade moderna, realmente caminha para a individualização e para o consumo desenfreado, tornando-se, destarte, conflituosa e abarrotada de tensões, sendo todo esse combate absorvido, sobretudo pelos jovens, que, por sua vocação aventureira, têm

maior predisposição a sofrerem influências dos mais variados grupos sociais<sup>23</sup>. Diógenes (1998, p. 162) apud Damasceno (2003, p. 36) confirma “ser a juventude o segmento que mais catalisa as tensões sociais e as exterioriza, porquanto é a vitrine dos conflitos sociais”.

As pesquisas apontam que o jovem de hoje, diferentemente do das décadas de 1960 e 1970, é egoísta e busca o prazer a todo instante, e o consumo imediato também é uma maneira de alcançar prazer. O individualismo se transformou num meio de as pessoas de uma sociedade se relacionarem; não se pode discutir nada com ninguém, uma vez que, a princípio, meu amigo é meu concorrente (ABRAMO et al 2002, p. 15).

Para muitos, os jovens são vistos com decepção pelos adultos; seu discurso não tem consistência, perante a sociedade. A juventude é tida como um problema, um risco para a própria subsistência social. Seu discurso, suas colocações, a produção dos seus saberes não é reconhecida como autêntica, “quando lhes é dada à palavra, é apenas simbolicamente, uma vez que a fala é controlada, selecionada, para conter o perigo que dela pode advir” (SALES, 2001, p. 27). E toda essa impossibilidade de participação acaba gerando, de fato, outra forma de marginalidade social.

[...] ao privilegiar o foco de nossa atenção sobre os jovens como emblema dos problemas sociais, muitas vezes não conseguimos enxergá-los e entendê-los propriamente, e, como consequência, nos livrar de uma postura de desqualificação da sua atuação como sujeitos (ABRAMO, 1997, p. 35 apud DAMASCENO, 2003, p.31).

Ao recordar a década de 60, percebe-se que a geração daquela época resistira, firmemente, à ditadura, tendo, a partir de uma nova utopia, o nítido intuito de mudar seu cotidiano. No final dos anos 70, os jovens continuaram interferindo na história brasileira, fazendo greves e passeatas, protestando contra a repressão. Foi uma fase em que o movimento estudantil contribuiu, sobremaneira, para a transformação social. Hoje, segundo Rubens Paiva (2002, p. 46), a juventude está se deixando levar pela lógica do sistema

---

<sup>23</sup> Vale ressaltar que outros setores da sociedade, não somente a juventude, assimilam, igualmente a apreensão e as mazelas da sociedade atual.

capitalista e se revoltando muito pouco contra algumas posturas ofensivas. “O que [...] impressiona é o fato de o jovem ter um leque de tema pra abordar e isso não se transformar, no Brasil, em mobilizações”.

Em contrapartida, Novaes (2002) preconiza que o que está acontecendo é uma idealização ao passado, o que provoca certa cegueira em relação às novas possibilidades do presente.

Meu ponto de vista sobre as formas de participação da juventude de hoje é positivo. Os jovens, através de atividades culturais e experimentos sociais, podem trazer para a agenda pública a questão dos sentimentos e contribuir para mudanças de mentalidade. Trata-se de compreender os efeitos políticos dessas formas de fazer política que não se caracterizam por um discurso político articulado como os das gerações passadas (NOVAES, 2002, p.54).

A autora defende que “o brasileiro não sabe viver com o processo democrático”, pois só o reconhece na mobilização dos partidos políticos, relegando outras formas de organização, como, por exemplo, a dinâmica de algumas comunidades.

É preciso que o jovem de hoje acredite que possa mudar o país, pois, a despeito de as gerações passadas terem feito transformações substanciais nas relações de poder, ainda há muito a ser feito, pela plenitude da democracia. E, por mais que Paiva (2002, p. 46) acredite que a juventude está sem caminhos, ele acaba por concluir que a essência do jovem é revolucionária. É ele quem cria novas perspectivas de mudança, apesar de o sistema em vigor afirmar “que o jovem tem todos os defeitos do adulto – e mais o da maturidade”.

Conquanto o debate vigente considere que a juventude é imatura, ou que é mera ditadora da noção de estética, ou, ainda, que o jovem deixa de ser jovem ao assumir certas responsabilidades, é incontestável que os jovens são atores sociais e produtores de diferentes culturas.

Muitos autores apontam a mudança de valores e comportamentos registrados nos últimos tempos (BRUMER 2007, p. 35; LECCARDI 2005; MARGULIS 2001). Sempre tivemos a noção de que o passado aponta o futuro e o velho se impõe sobre o novo, definindo assim a sobrepujança dos adultos sobre os jovens. Hoje, contudo, a juventude ocupa um novo lugar. Com as transformações tecnológicas o jovem passou a ensinar os mais velhos, o que,



em determinadas situações, os coloca, minimamente, em paridade com os adultos.

A inexperiência, antes um elemento de inferiorização dos jovens, pode ser transformada em fator de superioridade, na medida em que for levada em conta a capacidade inovadora, traço distintivo da juventude e fundamental num mundo em constante transformação (FORACCHI, 1965 apud AUGUSTO, 2005, p. 22).

Margulis (2001) afirma que cada geração é portadora de diferentes traços culturais, tornando inevitáveis os obstáculos ao diálogo entre as várias linhagens. As novas gerações de jovens assimilam, com naturalidade, os novos códigos existentes, habitando, portanto, uma nova cultura e apresentando – em maior, ou menor, grau – diferenças, em relação às juventudes passadas. “...cada nueva generación construye nuevas estructuras de sentido e integra com nuevas significaciones los códigos preexistentes” (2001, p. 47).

#### 4.1.1. Juventudes das cidades urbanas

Destacamos que não queremos dicotomizar as juventudes reduzindo-as ao meio rural ou urbano, apenas inserimos este item para melhor contextualizar nossos estudos sobre os jovens camponeses. Portanto, faremos uma ligeira digressão entre os jovens cidadãos.

Segundo Castoriadis (1982) citado por Augusto (2005), a sociedade cria o jovem como indivíduo social, compondo-o à sua imagem e semelhança. Essa assertiva nos coloca a seguinte questão: como pensar a constituição juvenil, nos grandes espaços urbanos, tendo em vista a diversidade de ‘tribos’ que os habitam.

O território urbano, de acordo com Gonçalves (2005), é um local de múltiplas coletividades, em que os jovens buscam descobrir seus caminhos de expressão pessoal e encontram-se em constante deslocamento – de forma transversa e desordenada –, buscando, conforme Borelli e Rocha (2004), relação com sua cultura, bem como formas de rompimento com a família, a escola, as expressões de religiosidade, e outras tantas instituições que compõem seu entorno. “Mas se é verdade que o jovem experimenta, circula,

troca de lugares e de afetos, é preciso reconhecer também que ele organiza essas trocas segundo a lógica própria com que persegue os sentidos na cidade.” (GONÇALVES, 2005, p. 209).

Como dito anteriormente, para alguns estudiosos, a organização social contemporânea é, notadamente, marcada pelo individualismo<sup>24</sup>, o narcisismo, a competição, a agressividade, ente outras manifestações hostis à sociabilidade. Podemos constatar, contudo, que os jovens das urbes, tanto são autores, quanto vítimas de violência. Constantemente, são ameaçados pelo fantasma das drogas, bem como alvos do tráfico, além de vítimas contumazes da disseminação de doenças sexualmente transmissíveis, de gravidez precoce e, até mesmo, do desemprego. Ou seja, enxergamos o jovem como desempregados, ou violentos ou passivos; e não como sujeitos, que têm suas vivências, seus modos de ser, seus costumes.

Estudos demográficos, segundo Borelli e Rocha (2004, p. 03), confirmam que, no século atual, o Brasil possui a maior população juvenil de toda sua história. Da mesma forma, a taxa de vitimização, entre jovens de 15 a 24 anos, dos grandes centros urbanos, estão entre as mais altas do mundo. “Enquanto a mortalidade infantil diminui, a juvenil aumenta, favorecendo um outro perfil demográfico e impactando a expectativa de vida da população brasileira”. Esse diagnóstico aponta para os preconceitos que sustentam o jovem como os grandes responsáveis pela criminalidade urbana. Em reação, aumenta o controle social sobre eles, bem como a imputação de penalidades – muitas vezes exacerbadas – fomentando um círculo vicioso.

A ocupação da cidade por crianças e jovens só é bem-vinda quando feita nos limites da ordem prevista pelo adulto, que submete e controla o ir-e-vir do jovem pelas cidades. [...], a regulação também contém seus excessos, e ela interpreta como agressão e violência o que é busca de sentido e vontade de participação (CASTRO, 2001 apud GONÇALVES, 2005, p. 210).

Porém, a experimentação da violência não se dá apenas no âmbito criminal, ela pode estar associada, ainda, ao prazer e ao consumo. Atualmente,

---

<sup>24</sup> Duarte (1983), citado por Hebe Signorini Gonçalves (2005), radicaliza dizendo que o individualismo é para ser considerado a religião do mundo atual.

os jovens se defrontam com o espetáculo da morte, diante da televisão, com a violência nos filmes, nos videogames e nos quadrinhos, meios que tão-somente ajudam a construir, negar ou reforçar valores, realizações ou frustrações.

Entretanto, na sociedade de mercado, o jovem passa a ser visto como um novo e potente alvo. “Ser jovem virou slogan clichê publicitário, virou imperativo categórico.” (KEHL, 2004. p. 92). A juventude tornou-se um valor, nas sociedades contemporâneas.

Kehl constata que o adolescente de hoje é hedonista, buscando ser modelo de beleza e sensualidade. Diferentemente de décadas anteriores, agora ele é voltado para a vida urbana, ‘ligado’ em automóveis, boates e bares.

A tentativa de contextualização juvenil contemporânea não acaba por aqui, ainda há a disputa pelo emprego, tão sonhado, ao mesmo tempo, imposto e dificultado pela sociedade. Para alguns, o jovem deixa de ser a esperança do futuro para ser o problema atual.

No entanto, o poder público vem tentando assumir o resgate de valores mais construtivos no entorno dos jovens, visando propiciar melhores condições de vida, avocando a si, a responsabilidade sobre questões de profissionalização, cultura, lazer, educação. As competências atribuídas ao Estado, pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, são exemplos disso, embora sua aplicação, até o presente, venha sendo muito tímida.

As expectativas, no presente momento, recaem sobre a norma constitucional, promulgada em 13 de julho de 2010, que inclui a juventude em capítulo específico da Constituição Federal. A juventude, portanto, deixa de ficar à mercê das decisões de um governo específico e passa a ser política de Estado. Esse ato constitui-se numa grande conquista de – e para – os jovens, pois favorece à consolidação de políticas públicas para juventude. O artigo 227 da Constituição federal insere o jovem e passa a valer com a seguinte redação:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem ( grifo nosso), com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a à convivência familiar e

comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227, caput, da CF/88).

#### 4.1.2. Juventudes do sertão

Conhecemos os problemas atribuídos aos jovens da cidade, entretanto, convém perguntar, o que sabemos sobre os jovens do rural brasileiro?

É perceptível a pouca literatura sobre a juventude do campo. Nota-se uma profunda falta de atenção das Ciências Humanas para com esse estudo. Sem dúvida, existe mais “juvenólogos” especializados na origem e desenvolvimento da juvenildade das grandes cidades do que no interior. No livro *O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, Spósito afirma que

Todos os eixos temáticos que articulam a produção discente têm como elemento comum a condição juvenil urbana, sobretudo de grandes regiões metropolitanas, investigadas a partir de enfoques diversos. A predominância de investigações sobre a vida de jovens em grandes metrópoles pode induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais. Há uma nascente produção sobre os jovens e o mundo rural que precisa ser mais incentivada (SPÓSITO, 2009, p. 24)

Essa invisibilidade é um dos grandes motivos do preconceito acerca desse segmento social. Praticamente, quase não existem estudos sobre os jovens que moram no sertão, portanto, pouco se conhece de suas realidades e modos de vida. Para Strapasolas (2007, p. 279), “a invisibilidade dos jovens é percebida do ponto de vista público, político e de pesquisas”.

Carneiro (2005) afirma que os estudos que envolvem os jovens do campo, geralmente, estão concentrados na questão do jovem rural com o trabalho, seja este dentro do meio familiar ou fora desse ambiente, como um complemento para a renda da família. Essa informação ajuda a sustentar a discussão do desaparecimento do jovem camponês. Toda esta falta de conhecimento, segundo Durston (1999, p.08), dar-se pela constatação de que

um jovem do campo, aos 15 anos, encontra-se trabalhando para sobreviver, como também, às vezes, já se encontra casado, com filhos e não freqüentando mais a escola.

Ao ter como base a teoria positivista, estereotipada e baseada numa lógica urbana, de que ser jovem é uma etapa da vida em que não foram atribuídas as responsabilidades adultas, como trabalhar e casar, realmente, imaginar a mocidade rural é quase impossível. Mas, se pensarmos a partir de uma multiplicidade que envolve as juventudes, levando em conta os aspectos sócios-culturais-econômicos-políticos, teremos outro olhar sobre a juventude do meio rural. É preciso ter cuidado em ver o campo de maneira parcial, fazendo-se necessário ter respeito pela sua realidade.

O jovem do campo da América Latina é um dos mais marginalizados pela organização social, e, também, é um dos que mais sofrem com as dificuldades encontradas em seu meio. Um relatório, feito em 2003 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, sobre crianças e adolescentes no semi-árido<sup>25</sup>, destacou que quase 11 milhões de crianças habitam essa região. A população é mais caracteristicamente jovem do que a média brasileira, mas seu futuro é duvidoso, em virtude dos sérios e graves indicadores sociais que a maculam, especialmente na zona rural. O estudo mostrou, também, que cerca de 90% das crianças e adolescentes do semi-árido vivem em famílias que ganham abaixo de meio salário mínimo, e têm dificuldade do acesso à saúde, à água, transporte, e à rede de esgoto.

a) Migrar ou permanecer no campo?

Segundo Carneiro (2005), dos reduzidos estudos realizados sobre os jovens rurais, a questão que surge com maior freqüência diz respeito à temática que envolve a migração de meninos e meninas do campo para a cidade.

---

<sup>25</sup> O semi-árido brasileiro é caracterizado pela irregularidade de chuvas e restrições ao acesso da água. Abrange onze estados brasileiros, sendo que desses, nove são nordestinos e os outros dois são Espírito Santo e Minas Gerais.

A saída dos jovens do campo dá-se em decorrência da atração juvenil pela cidade, resultante, sobretudo, das dificuldades encontradas na região rural onde vivem, dentre elas, as poucas opções de trabalho (já não há grande interesse desses jovens pela atividade agrícola) e lazer; a falta de autonomia e liberdade (os sonhos dos jovens são, na maioria das vezes, sufocados pela grande persuasão – quando não, imposição – dos pais, em especial do chefe da família, no sentido de tentar mantê-los no campo, tanto pela manutenção do núcleo familiar, quanto por medo ‘do desconhecido’. Portanto, podemos afirmar que deixar o meio rural perpassa pela questão das hierarquias e reprodução social familiar (CASTRO 2006; CARNEIRO 2005).

Confirmando o que foi exposto, Brumer (2007, p. 37) relata que apesar da diversidade existente no campo, a emigração rural se dá, mormente, por dois fatores: o de atração, que envolve a fascinação pela vida urbana, em especial a possibilidade de se ter um trabalho remunerado e não-agrícola, e o da expulsão, que diz respeito aos obstáculos encontrados no meio rural; “... na decisão de migrar os fatores de expulsão são anteriores aos de atração, na medida em que os indivíduos fazem um balanço entre a situação vivida e a expectativa sobre a nova situação”.

Os jovens rurais possuem uma visão negativa em relação à atividade agrícola (CARNEIRO, 2005; BRUMER, 2007; CASTRO, 2006; STROPASOLAS, 2007). Para eles não há férias, nem horários certos de trabalho e, muitas vezes, ficam sem remuneração. Carneiro (2005), baseada em dados da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, feita pela Fundação Perseu Abramo, afirma que na “região rural 70% dos rapazes e 75% das moças demonstraram vontade de não ser agricultores”. Castro (2006) entende que esse fato é causado pela ruptura de gerações, em curso no mundo moderno. Os jovens de hoje querem romper com os modos de vida dos seus pais; os homens não querem ir para a lavoura e as mulheres não querem ficar responsáveis pelas atividades domésticas, como suas mães faziam/fazem.

Brumer (2007) afirma que a rejeição dos jovens à atividade agrícola não significa a renegação às suas origens, apenas eles buscam reconhecimento e autonomia; e têm anseios de um trabalho remunerado e menos penoso do que a atividade agrícola.

A hierarquia familiar na vida do campo é intensa; o pai, chefe da família, tem relação de autoridade com sua esposa, filhos/filhas, e, habitualmente, toma as decisões sem a participação desses outros membros da família. Enquanto o homem ocupa um papel de centralidade, a mulher preenche um lugar de submissão. A autoridade paterna se faz fortemente presente no meio rural, postergando, assim, a autonomia dos jovens, sobretudo das meninas, que são controladas e vigiadas, em tal intensidade, que, na maioria das vezes, têm na escola o único espaço de construção de amizades, de namoro, de circulação permitida e de debate sobre o futuro.

Observa-se, portanto, que, além de patrocinadora da socialização, a escola ocupa um lugar de 'refúgio' para os jovens que residem no campo, ao mesmo tempo em que, teoricamente, constitui um espaço de 'segurança' para os pais. Estudos apontam "a importância atribuída pela população jovem (e por seus pais) à educação como meio de acesso a uma ocupação mais bem-remunerada e menos penosa que a agricultura. [...]. O "estudo" é, então, visto como o principal caminho para abrir novas alternativas ao "trabalho pesado" (CARNEIRO, 2005, p. 248).

De outro lado, a tese de doutorado intitulada, "Entre ficar e sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem", de autoria de Castro (2005), sustenta que um dos grandes problemas na região é a educação. Não que haja rejeição por parte dos jovens, ao contrário, a educação é bastante valorizada entre eles, mas a falta de condições para a aprendizagem é flagrante.

O trabalho etnográfico observou que os filhos de assentados têm acesso facilitado ao ensino de 1ª à 4ª série devido à proximidade física de uma escola. A partir da 5ª série do ensino básico, são obrigados a se deslocar para a cidade percorrendo uma distância de 6 km a pé. No entanto, as queixas dos jovens entrevistados ao longo da pesquisa diziam respeito não à distância da escola, mas à falta de acesso a serviços básicos como meio de transporte (CASTRO, 2005/2006, p. 75).

Alguns estudos indicam que muitos jovens decidem sair do campo e partir para a cidade em busca de melhores níveis de escolaridade, pois o ensino rural é mais carente do que o urbano. Além da precariedade de recursos – humanos e materiais – que favoreçam a aprendizagem, as escolas

do meio rural sofrem mais restrições, também, na questão da merenda escolar; que, por vezes, exerce dupla função na relação escola/educação: a de responsável pelo suprimento alimentar, propriamente dito, do aluno, por falta de condições financeiras da família, para tal e, por consequência, de responsável pela própria assimilação do aprendizado, uma vez que, sabemos, um corpo mal alimentado, desnutrido, limita a capacidade de apreensão de informações, de qualquer natureza, sobretudo ensinamentos mais complexos.

A situação desfavorável da educação entre os jovens rurais é evidente quando comparada com os jovens urbanos. De acordo com os dados da PNAD 2007, a taxa de analfabetismo da juventude rural é de 4,08%, mais de seis vezes superior à urbana, que é de 0,64%. O número médio de anos de estudos entre os jovens rurais é de 6,5 anos, enquanto entre os urbanos ultrapassa os nove anos. Se considerarmos somente a zona rural, é notável a diferença de escolaridade entre rapazes e moças. Estas apresentam uma taxa de analfabetismo de 1,45% contra uma taxa masculina de 6,4% (FERREIRA; ALVES, 2009, p. 247).

Outro obstáculo encontrado, de acordo com Matos e Alencar (2003, p. 18-19), diz respeito ao preconceito cultural do contexto histórico brasileiro; o que não está nas grandes cidades é visto como obsoleto, ultrapassado, rudimentar, em contraposição ao urbano. A imagem do jovem do campo, na mídia, e a associação desse jovem com o Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, ajuda a criar estigmas. "... o agricultor [...] é identificado, de forma pejorativa, como matuto, caboclo, jeca, caipira.". Muitas vezes para se livrar de tais preconceitos e para serem "admitidos", os jovens buscam um "estilo urbanizado" na maneira de falar, de se vestir e de se comportar.

Os universos rurais e urbanos, embora muito próximos espacialmente, mostram-se ainda separados pela reprodução da hierarquia entre "ser do campo" e "ser da cidade", marcada por diferenças de condições de vida. (CASTRO, 2005, p. 77).

A juventude é uma fase, talvez mais do que qualquer outra, de muita insatisfação e muitos conflitos, Os jovens buscam espaços para se expressarem e serem ouvidos, e esperam, veementemente, obter confiança, aceitação e valorização, em todos os seus empreendimentos. No caso do jovem rural, sair de casa e, em especial, ir para a cidade, significa quebrar com uma relação de dependência e subordinação; e constitui um grande desafio a



ser vencido. Mas significa, também, enfrentar barreiras desconhecidas e saber que seus desejos podem não ser concretizados. Todavia, a busca por melhores condições de vida, sobretudo por um trabalho 'digno', costuma ser mais forte do que eventuais medos; e muitos se aventuram por esse caminho, mesmo não tendo muita noção do que os espera. E o que ocorre, quando chegam lá, 'na cidade grande', é que passam, no mais das vezes, a viver em condições sub-humanas, transitando entre necessidades muito maiores do que as que vivenciavam no campo e obtendo, quando muito, empregos informais (sem carteira assinada e sem qualquer garantia) e de baixos salários; ou seja, passam a viver em condição de absoluta instabilidade.

A precariedade do vínculo de trabalho dos jovens rurais associada ao ideal de um futuro melhor pode indicar que a relação atual é considerada provisória, daí se submeterem com maior "naturalidade" às baixas remunerações e à ausência de um contrato formal enquanto ainda não consideram concluída a fase de formação profissional e chegado o momento de entrada no mundo adulto (CARNEIRO, 2005, p.253).

Eis que o êxodo do campo, não é mera opção; quase sempre se dá por falta de alternativas, seja visando assegurar a subsistência, ou pela expectativa de se ter acesso a melhores condições de vida (saúde, estudo, dentre outros). Contudo, no sertão, tal qual no meio urbano, há sonhos, esperanças, e há, também, mobilizações por mudanças. Muitos são os jovens que abdicam de suas buscas pessoais e permanecem no campo, lutando por melhorias de sua região e por seus direitos de cidadãos, buscando ter voz nos espaços públicos e nas decisões de suas trajetórias. Nesse particular, as regiões rurais propiciam boas condições para manter seus nativos, uma vez que possui baixos índices de violência juvenil e apresentam variedade cultural.

Castro (2006) traz a dualidade entre sair e ficar no meio rural como um paradoxo e não uma escolha genuína. O problema da migração não se resume às simples atrações dos espaços urbanos e nem ao desinteresse pelo trabalho agrícola. O que na verdade está por traz de toda essa discussão é a falta de políticas públicas para a juventude rural. "... não basta apenas buscar se resolver o problema da terra ou do crédito, mas sim contemplar nas políticas o

direito ao lazer, à cultura, ao esporte, à educação, à saúde, entre outros” (STRAPASOLAS, 2007, p.291).

#### b) Rural - Urbano

Ainda dentro da discussão sobre a juventude do campo, torna-se relevante destacar o que se entende por rural no Brasil, embora essa temática não seja diretamente o centro do nosso debate. Carneiro (2005, p. 246), apoiando-se em alguns critérios utilizado pelo instituto Brasileiro de Pesquisa, IBGE, conclui que o perímetro urbano é definido por leis municipais e o rural é justamente o que fica fora dessa delimitação, ou seja, é a negação do urbano.

De acordo com o decreto-lei de 1938, ainda em vigor, toda sede de município ou de distrito é considerada cidade (categoria que se confunde com “urbano”), independente do número de seus habitantes, condições de infra-estrutura ou serviços. Vários autores têm apontado para a fragilidade desta definição, que acaba por criar uma imagem distorcida das dimensões (extremamente reduzidas) do “Brasil rural”.

Como não temos uma definição precisa do que seja o rural, fica um pouco mais difícil compreendermos o conceito de juventude do campo, até porque essa questão não se limita à demarcação de espaços. Com a presença dos meios de comunicação e com todo processo de migração, as fronteiras entre rural e urbano acabam sendo diluídas. Diante disso, Carneiro (2005) traz uma nova categoria, a “rurbano”. Para a autora não há como ressaltar tantas diferenças entre o jovem do meio rural e o do meio urbano. E as instituições públicas precisam contemplar toda essa mudança com a oferta de atrativos que visem fixar o jovem em seu habitat, pois o rompimento de fronteiras, especialmente pela mídia, faz surgir novas necessidades e desejos para o jovem do campo.

Nesta pesquisa não há interesse em dicotomizar as juventude, entre rurais e urbanas. Cabe, ao contrário, reconhecer, aqui, que se trata de um mesmo segmento da sociedade, que conta com espaços diferenciados e convive em realidades diversas, constituindo, então, múltiplas maneiras de ser jovem. Canclini (2003) traz a idéia do multicultural em que o urbano e rural,

bem como popular, culto e massivo ou tradição e modernidade misturam-se construindo o novo.

#### 4.1.3. Eu acredito é na rapaziada

Como já discutido anteriormente, a legislação brasileira reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, ainda que esses direitos não sejam respeitados pela sociedade como um todo. O jovem é, indiscutivelmente, um indivíduo que luta para ter voz e autonomia. Como Sérgio Adorno (2002, p. 101-102) conjectura, os jovens “devem ser ouvidos”, uma vez que “têm vontade, têm capacidade de se expressar e, portanto, não podem ser objeto de um poder ilimitado de quem quer que seja”.

Como a busca por transformação social, por novos modos de agir e viver, é uma característica forte do comportamento juvenil, a mocidade combate a passividade, o assistencialismo e se torna protagonista do processo de mobilização e libertação, pois não quer adaptar-se ao mundo, mas sim transformá-lo. Paulo Freire (1987) sustenta que o homem só pode ser livre quando ele próprio mudar sua realidade.

[...] cada vez mais [...] a juventude vem se opondo às formas de ação que minimizam sua expressividade e obstaculizam sua afirmação. [...]. Na verdade, há algo mais profundo. Na sua rebelião, o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora (FREIRE, 1987, p. 152).

Essa libertação, sinônimo de participação, como dito, não acontece por acaso, mas sim pela necessidade de tê-la, não sendo, dessa maneira, uma palavra sem significado. Como Demo (1988) diz, “participação é conquista, é um processo e não um fim, não está acabada [...]. Não pode ser entendida como dádiva...”. Não interessa a liberdade doada, mas sim a conquistada, caso contrário jamais poderia ser liberdade. “A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1987, p. 67).

Ainda que se insinue que a juventude de hoje não tenha semelhança com a de décadas atrás, até porque são tempos e gerações diferentes, Sales (2001) e Novaes (2002) defendem que o jovem contemporâneo também re(cria) e re(modifica) a utilização do espaço; seja com música, dança, movimentos culturais, tais como o hip hop, com o grafite, desenhos. Conforme aponta Sales (2001), o desejo, o gosto de viver, a vontade de construir e transgredir continuam sendo a espinha dorsal da juventude de qualquer época

## **5. ANÁLISE DAS VISÕES DE MUNDO DOS JOVENS DO SERTÃO NORDESTINO.**

Como exposto, desde o primeiro capítulo, afastamo-nos do positivismo e da imparcialidade, presentes em alguns manuais de metodologia da pesquisa. Assim, a análise aqui apresentada, bem como todo o processo de construção desta pesquisa, reflete nossas dúvidas e inquietações pessoais, tanto quanto nosso olhar de pesquisadora, que, por sua vez, foi construído com base nas teorias propostas por Bakhtin e na observação do mundo.

Propusemo-nos, neste capítulo, a analisar as diferentes narrativas – orais, visuais e escritas – produzidas pelos jovens em nossos encontros, tendo como suporte os conceitos bakhtinianos de: dialogismo, polifonia e intertextualidade, bem como o conceito de hipertexto. O objetivo é, então, deixar em evidência a palavra, o pensamento e as interpretações dadas pelos próprios participantes, que atuam, simultaneamente, como leitores e produtores de múltiplas linguagens.

As teorias, contudo, servirão, neste momento, tão somente como instrumentos para nossas análises, até porque os demais capítulos abordaram, em abundância, as questões teórico/metodológicas. Neste capítulo o enfoque recairá sobre as falas e produções dos jovens rurais, que serão entoadas juntamente com a nossa interpretação, no papel de pesquisadora.

Buscando coerência com as teorias adotadas, as narrativas dos jovens, aqui analisadas, não serão apresentadas em sua ordem cronológica de produção.

Da mesma forma, as rodas de conversa não serão consideradas, apenas, como campo/instrumento de pesquisa, mas, sim, como um espaço hipertextual, de múltiplos discursos, de construção de conhecimentos e de produção estética. Foi por meio do diálogo, sobretudo nessas rodas, que se tornou possível conhecer o outro, sem que isso, no entanto, significasse uma troca de “papéis”, entre pesquisadora e pesquisados.

Para compreendermos os discursos produzidos pelos jovens rurais, faz-se necessário um conhecimento mais aprofundado sobre quem são os participantes dessa pesquisa e em que realidade estão inseridos.

## 5.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como dito anteriormente, esta pesquisa foi realizada com jovens estudantes de uma Escola Estadual do sertão nordestino, que cursam o primeiro e/ou segundo ano do Ensino Médio, com idades entre quatorze a dezesseis anos.

No primeiro contato que fizemos com os alunos, após as necessárias apresentações, demos-lhes ciência da pesquisa, seus objetivos e metas; e os convidamos a colaborar na construção dessa investigação. A princípio, como mencionado no primeiro capítulo, tivemos a confirmação de dezenove participantes, porém, apenas oito estudantes comprometeram-se, efetivamente, e compareceram a todos os nossos encontros. No campo das cogitações, imaginamos que, dentre os fatores impeditivos à continuidade de participação dos demais iniciantes, possa figurar, como determinante, o horário escolhido pela maioria do grupo – sábado à tarde – haja vista que nesse dia e hora não haveria ônibus que transportasse os possíveis interessados, moradores de comunidades vizinhas, para o local onde fica situada a escola. Secundariamente, admitimos a possibilidade de que a manifestação inicial de interesse de alguns, constituísse mera curiosidade, ou, ainda, que eles tenham se apresentado por insistência da professora.

Embora tivéssemos conhecimento do prejuízo que essa redução de participantes poderia causar à abrangência da pesquisa, cabe esclarecer que a escolha do dia/horário para a realização de nossas atividades foi ensejada pelas ocupações diárias dos alunos, bem como pelo tamanho da escola. Por se tratar de um espaço bastante reduzido, não seria possível fazer nossas reuniões durante o turno escolar – pela manhã –, eis que, além das limitações físicas, não poderíamos contar com a necessária privacidade, pois os professores estariam presentes, o que não nos pareceu adequado à nossa proposta de autonomia e liberdade de expressão, por parte dos alunos. No período da tarde, durante a semana, os jovens praticavam Karatê e participavam das atividades do ProJovem – Programa Nacional do Governo Federal de Inclusão de Jovens. Completando as limitações, nas manhãs do

primeiro e terceiro sábados de cada mês, os participantes da pesquisa integravam o grupo religioso da comunidade de Água Boa.

Por outro lado, nenhum dos jovens participantes trabalhava; para nossa grata surpresa, uma vez que parte dos estudos que envolvem o jovem rural cita o trabalho como uma de suas atividades fundamentais<sup>26</sup>, principalmente entre os do sexo masculino. Muitos – não somente as mulheres – ajudavam nas atividades domésticas, e alguns, na lavoura, porém, não tinham a responsabilidade precípua de cuidar da casa ou das plantações; suas ajudas eram bem pontuais.

Em nosso grupo havia três pessoas do sexo masculino e cinco, do feminino. No início da pesquisa de campo, pensamos em trabalhar com participantes em número paritário, visando preservar a igualdade de gêneros, entretanto, no decorrer do trabalho compreendemos que essa seria uma questão irrelevante para nossos objetivos e optamos por deixar a critério dos próprios jovens, ou seja, acatamos, simplesmente, a participação daqueles que manifestaram interesse.

Inicialmente, em nossas rodas, os jovens mostraram-se receosos de errar as atividades e, em alguns momentos, afirmavam que não sabiam fazer. Tive o cuidado, então, de esclarecer que não existiam perguntas e/ou respostas, certas ou erradas, principalmente quando se tratava do cotidiano de cada pessoa, mas, sim, múltiplas interpretações, diversas visões de mundo.

Passaremos, a seguir, a apresentar os participantes – cujos nomes são fictícios, para que sejam preservadas suas intimidades e histórias de vida – e algumas de suas falas iniciais. Cada um decidiu como gostaria de ser chamado<sup>27</sup>.

### Ruan

Mora perto da escola, tem quinze anos e cursa o primeiro ano do Ensino Médio. É um garoto muito divertido. Considera-se “nem pior, nem melhor que as outras pessoas, apenas diferente”. Gosta muito de música

---

<sup>26</sup> Como a juventude, principalmente a juventude rural, não é homogênea, nem todos os jovens rurais estão envolvidos com o trabalho agrícola.

<sup>27</sup> Os responsáveis de todos os participantes assinaram um termo de consentimento para a utilização do material colhido, bem como uma autorização para a participação de cada estudante na pesquisa.

internacional; seu canal de televisão preferido é o MTV, o qual tem uma programação essencialmente musical. Julga-se consumista, porém não de maneira exagerada, mas “na medida certa”. Afirma que prefere ser identificado “como alguém que gosta de curtir a vida e de ser feliz, não de ser interpretado como um garoto do mato e sim um garoto cearense que tem muito conteúdo e alegria para passar para outras pessoas”.

### Riquelme

Um menino muito interessado  
Que sempre estava antenado  
Era criativo um bocado  
E nunca ficava calado.

Ouvir forró é o que gosta de fazer  
Mas jogar futebol também está no seu lazer  
Com 15 anos ainda tem muito que aprender  
E deseja ser professor quando crescer.

Assim é Riquelme, o poeta do grupo. O jovem, em suas produções, gostava de criar cordéis e era considerado, pelos colegas, o estudioso da sala. É estudante do primeiro ano e mora numa comunidade distante da escola. É o único participante que deseja permanecer no campo. “... não gosto da cidade grande, prefiro o interior mesmo, é mais calmo”. Riquelme tem como plano futuro ser professor da sua escola. Sua mãe é agricultora e o pai, auxiliar de serviços gerais.

### Ana Paula

Escolheu esse nome porque quando era mais nova, assim se denominava para quem não a conhecia. Tem como exemplo a seguir a irmã mais velha que, segundo ela, é quem “dá as ordens” na casa. A morena sempre comparecia aos nossos encontros, bem vestida e perfumada. É estudante do primeiro ano e também tem quinze anos. Um dos seus programas televisivos preferido é malhação. Ela caracteriza-se como “uma garota



simpática, que fala o que pensa, de muita conversa e o com o coração cheio de amor para compartilhar”. Como foi muito participativa durante as atividades, Ana Paula, assim como Ruan, sempre se preocupava com o sigilo das informações. Seu pai é agricultor e a mãe, doméstica.

### Ashley

Tem quinze anos, cursa o primeiro ano e mora bem próximo da escola. A jovem elege como lazer preferido, assistir televisão, e deseja, para o futuro, fazer faculdade de medicina. Durante nossos encontros, sempre participava, porém, de maneira comedida. Ao ser indagada sobre o porquê do nome escolhido, Ashley afirmava que apenas o achava bonito. Talvez seja mera coincidência, mas, curiosamente, descobrimos que esse é o nome da atriz que interpreta uma das personagens principais do longa-metragem ‘A Saga do Crepúsculo’, filme que faz muito sucesso entre o público jovem. Em nosso último encontro, Ashley escreveu: “... continuo não tendo muito o que dizer sobre quem eu sou, mas tenho muitos motivos para estar feliz. Penso ser uma pessoa alegre, em que há momentos no qual sou solidária e espontânea e em outros um pouco egoísta e chata, talvez um pouco fechada para o mundo também, entretanto, sou quem eu sou, eu mesma, sem ser aquilo que querem que eu seja”. A mãe é dona de casa e o pai é pedreiro.

### Afrodite

Segundo a mitologia, Deusa do amor e da beleza; e que a todos encantava. E assim era Afrodite, uma bela jovem, e encantadora, em nossos encontros. Uma das mais velhas do grupo; tem dezesseis anos e cursa o segundo ano do Ensino Médio. Tem quatro irmãos e mora na comunidade de Água Boa. Em algum momento, de nossos encontros, afirmou: “sou romântica, me acho atraente e simpática. Acho legal ser uma pessoa realista, sem ter que fugir da verdade. Sinto um pouco de medo em relação aos meus sentimentos, por às vezes desacreditar nos sonhos que tenho...”.

### Rayna

Tem dezesseis anos, cursa o segundo ano e, pelo que foi observado, também é considerada, pelos outros participantes, como um das mais estudiosas da escola. Permanecia mais calada que o restante do grupo, mas, em alguns momentos, parecia menos tensa e permitia-se ser mais participativa. Durante a realização das atividades sempre afirmava que não sabia fazer, que não iria fazer ou que não estava entendendo, mas acabava realizando produções muito criativas. Apesar de algumas resistências, ela sempre acrescentava seus pontos de vista.

### Nara

Era a mais jovem do grupo, não tendo, ainda, completado quinze anos. É doce, carinhosa e afetiva, com os outros participantes. Muitas vezes ficava calada, só observando. Em alguns momentos ria sem motivo aparente e contagiava a todos com sua risada. Apesar de sua mãe ser professora, ela não quer, “de maneira nenhuma”, ter essa profissão.

### Nicolas

Foi o primeiro a levantar o braço e dizer que queria participar da pesquisa, ainda na sala de aula, com todos os alunos do primeiro ano da escola. Não compareceu a, apenas, um de nossos encontros; porque o pai havia saído de bicicleta e, como Nicolas mora em outra comunidade, um pouco distante de Água Boa, ficou sem ter como ir, naquele dia. É tímido, mas, ainda assim, conseguia interagir e expressar muito bem suas ideias. Tem quinze anos. A mãe é doméstica e ganha cerca de cento e dez reais; e o pai agricultor. A renda familiar é de meio salário mínimo, e provê uma família com cinco filhos. Nicolas gosta muito de hip hop e esportes – inclusive futebol –; e sonha ser professor de Educação Física.

## **5.2. O SERTÃO CENTRAL CEARENSE E A COMUNIDADE DE ÁGUA BOA: PAISAGENS DA PESQUISA**

Ao tecer considerações sobre a comunidade de Água Boa, algumas questões precisam ser colocadas. Em primeiro lugar, cabe esclarecer que as digressões que aqui se expressam, traduzem percepções pessoais, minhas; é o meu olhar diante de um espaço rural brasileiro. Um rural que não traduz qualquer homogeneidade; ao contrário, é rico em variedades. Assim como Roger Bastide (1971) afirmou que há diferentes “Brasis”, um do norte do país e outro do sul, um do negro e outro do imigrante, existe muito mais do que dois rurais. Não se pode compreender da mesma maneira, um assentamento do MST, no Rio Grande do Sul, uma comunidade quilombola, em Pernambuco, e uma comunidade rural, no sertão central cearense. Portanto, não pretendemos fazer generalizações sobre o espaço rural, pois estudamos apenas – e em parte –, a realidade dos jovens de Água Boa.

Como o rural é um conceito em construção, e não um lugar imutável, afastaremos-nos da concepção bucólica, feliz e inocente, que permeia, por vezes, as narrativas que lhe são típicas. Faremos, pois, uma ligeira exposição acerca de Água Boa, a comunidade em que se situa a escola de ensino médio em que foi realizada esta pesquisa; e uma síntese de suas características.

A distância entre Fortaleza e Água Boa é de, aproximadamente, 130 km. Da Capital do Ceará, à sede de Paramoti, município ao qual pertence Água Boa, a estrada é asfaltada e de fácil acesso, porém, o caminho para se chegar à comunidade é, apenas, carroçável, sendo constituído de terra/areia, buracos e pedras; o que provoca a sensação de ser bem mais distante do que é.

O clima é semiárido, sendo, portanto, uma região de longos períodos de seca, com chuvas eventuais, em poucos meses do ano. Na época em que foi realizada a investigação, setembro e outubro de 2010, os rios estavam completamente secos, a vegetação murcha e o gado muito magro.

Os obstáculos, porém, não se limitam à péssima situação da estrada, nem às inconstâncias do clima, mas dizem respeito, igualmente, à falta, histórica, de políticas públicas para o sertão brasileiro. Dentre outras carências estruturais, não há saneamento básico na região, assim como a comunidade

ainda é desprovida de segurança pública, a despeito de o vice-prefeito ter sua moradia fixada lá. Alguns relatos indicaram que o caminho até a sede do município de Paramoti é perigoso, pois ocorrem constantes assaltos. Entretanto, dentro de Água Boa a violência é baixa, como, também, problemas com alcoolismo e drogas.

Em Água Boa não há hospital, apenas um posto de saúde, que os jovens afirmaram permanecer fechado, na maioria dos dias.

Quando a pessoa tá doente é muito ruim e difícil porque não tem nem médico, nem enfermeiro, nem dentista, não tem nada. No posto de saúde só fica a auxiliar de serviços gerais que limpa e junta o lixo. Aí, quando a pessoa tá doente vai para Paramoti, só pra preencher papel porque não tem nada mesmo, não tem médico. Aí depois vai para Canindé. Chegando em Canindé o médico faz é brigar porque o paciente tá muito ruim, muito doente e, às vezes, tem que mandar pra Fortaleza. Já aconteceu até de gente falecer por falta de atendimento (depoimento de um jovem participante).

O lazer, ou a falta de opções de lazer, era reclamação constante entre os jovens participantes da pesquisa. Não existe cinema, tampouco locadora de filmes e *lan-house*. Quando os jovens querem acessar a internet, ou adquirir DVDs – ‘piratas’, diga-se de passagem – precisam se deslocar até a sede de Paramoti. Apesar da pouca distância entre a comunidade e a zona urbana, os jovens vão ao centro de Paramoti com pouca frequência – uma vez por semana, uma vez por mês ou até menos do que isso – e à Fortaleza, muito raramente; nas férias, preferencialmente.

Há, apenas, uma festa por ano – a da padroeira. Toda a comunidade se organiza para garantir a realização dessa festa. Para Ruan, esse é um grande momento para a comunidade.

O lazer que a gente tem, às vezes, é até mesmo uma vez por ano, em novembro, quando tem a festa da padroeira, aí são mais de dez dias de festa. Aí fica mais animado, vem gente de fora e tem com quem a gente conversar, a gente conhece pessoas novas, mas aqui mesmo, sem ser em novembro, não tem muita diversão, não (depoimento colhido em 2 de outubro de 2010).

Alguns moradores ainda frequentam festas, bailes ou forrós, mas em outras localidades próximas, porque Água Boa não dispõe de espaços

destinados a essas práticas. O futebol e a sinuca, de certa forma, cumprem um papel congregante, mas, essencialmente, entre os homens. Para mulheres a carência de opções de lazer é quase absoluta; e as meninas reclamam muito de sua falta. Não há, sequer, uma quadra de esportes, ou qualquer outra área, devidamente aparelhada, para o necessário exercício físico. Segundo elas, ver televisão e visitar as amigas constitui as poucas, e preferenciais, atividades, até por falta de alternativas. Do ponto de vista da subsistência, a maioria dos nativos é de agricultores.

A comunidade dispõe de um pequeno comércio e de uma igreja da religião católica; frequentada pela maioria dos habitantes. Todos os participantes desta investigação integram o grupo religioso local e suas atividades, nesse âmbito, consistem, além de participar da missa – no primeiro e terceiro sábados de cada mês –, em ajudar nos preparativos para a festa da padroeira, Nossa Senhora de Fátima.

As casas no centro de Água Boa, aparentemente têm boa estrutura<sup>28</sup> e são providas, em sua grande maioria, de antena parabólica, já que é somente dessa forma que a televisão funciona. As famílias, em geral, possuem eletrodomésticos básicos.

A região sofre com a falta de água, mas, também, é afligida com o excesso dela. Quando chove, segundo os estudantes, é um grande problema, pois ninguém consegue entrar nem sair facilmente de Água Boa. A estrada que liga a comunidade à zona urbana do município possui muitos riachos, que trasbordam em dias chuvosos. “O pessoal que faz terceiro ano e estuda lá em Paramoti tem que ir nadando porque o ônibus da escola não consegue entrar aqui” (relato de um participante da pesquisa). Se esta pesquisa fosse feita no mês de março, certamente, ter-se-ia muitas dificuldades em construir e colher as informações necessárias, pois é o mês de maior incidência de chuvas no local.

---

<sup>28</sup> Não temos como afirmar se toda a comunidade é dessa forma; permanecemos no centro de Água Boa, onde está localizada a escola de Ensino Médio.

### 5.2.1. A escola de Ensino Médio Rural

A escola localizada em Água Boa é, na verdade, uma extensão rural da escola que fica na sede do município de Paramoti; e foi idealizada pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará devido à dificuldade de os estudantes da zona rural deslocarem-se até escola-sede<sup>29</sup>. Segundo o Diretor, essas extensões rurais funcionam há bastante tempo, mas a de Água Boa passou a funcionar a partir de 2005.

Trata-se, como dito anteriormente, de um espaço bem pequeno que possui, apenas, duas salas de aula – uma para o primeiro ano e a outra para o segundo –, dois banheiros, um corredor diminuto e a cozinha. Não há espaços para atividades de lazer, durante o intervalo das aulas, e o turno de funcionamento é pela manhã.

Todas as extensões funcionam em prédios da prefeitura, e através de uma negociação com a Secretaria de Educação ficou decidido que o Ensino Médio funcionaria no turno da manhã, mas a cada ano surgem novas propostas. Durante a minha gestão tento evitar que funcionem no turno noturno devido às dificuldades e por não ter uma gerência próxima, que acaba não funcionando a contento. Funcionam sempre pela manhã ou tarde. No caso de Água Boa sempre funcionou pela manhã. No início era apenas um primeiro ano, depois segundo e terceiro ano, mas em 2010, só foi possível funcionar com primeiro e segundo, devido à grande evasão não conseguimos formar uma turma de terceiro ano. Esses alunos de terceiro ano, que são da zona rural, foram matriculados na sede e tem muita dificuldade para comparecerem a escola (depoimento do diretor da escola).

O problema de evasão escolar do terceiro ano, mencionado pelo diretor, não é exclusividade de Água Boa; é observado, também, em outras localidades, mas abrange, sobretudo, comunidades periféricas. Segundo a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA/2005), há uma queda na frequência escolar a partir da quinta série e que se agrava no Ensino Médio, devido à dificuldade de se chegar à escola.

---

<sup>29</sup> Não é somente a zona rural de Paramoti que participa desse projeto, outros municípios também possuem extensões rurais de ensino. Importa destacar que as dificuldades encontradas recaem, sobretudo, sobre a falta de acesso a transporte escolar e, em algumas localidades, concernem à distância entre zona rural e urbana.

O PNERA mostrou que de um total de mais de 5.500 assentamentos pesquisados em todo o país, em 87,8% o acesso aos assentamentos é por estradas de terra. Apenas 27% dos alunos assentados têm acesso ao transporte escolar, os outros 57% percorrem o trajeto a pé (CASTRO, 2005/2006, p.76).

A escola não oferece nenhuma atividade complementar, inclusive porque sua estrutura física é altamente limitada. Na opinião do diretor, qualquer atividade extra-sala seria difícil de realizar, uma vez muitos dos estudantes moram em outras comunidades rurais, longe de Água Boa, e necessitariam de transporte escolar; que só existe no horário das aulas.

### **5.3. COTIDIANO, JUVENTUDE, ESCOLA E TECNOLOGIA**

Nesta pesquisa a dimensão alteritária é constante; a busca pelo outro, pela forma como esse outro se compreende e se conceitua e como ele traça suas trajetórias de vida, tiveram espaço em todas as nossas atividades. Por meio das nossas rodas identificamos os desejos, sonhos, hábitos e a forma de percepção do mundo, por seus participantes.

Em nossos encontros, os jovens contavam suas experiências, apontavam os problemas e privilégios de morar no sertão e ser um jovem rural, denunciavam a falta de políticas públicas, abordavam, igualmente, conflitos subjetivos relativos à família, à escola, ao campo e à cidade; enfim, se expunham e abriam suas histórias – individuais e coletivas.

Nas rodas, os estudantes ficavam um pouco surpresos e tímidos ao perceberem que a atividade não era semelhante à praticada em sala de aula, mas que tratava-se de um espaço para que eles falassem de seu cotidiano. “Na roda de conversa (...) os participantes podem ouvir a si mesmos, escutar os outros e trocar entre si” (ABADE; AFONSO, 2008, p.26).

No início, essa constatação gerou certa dificuldade; e o silêncio se fez presente em parte das nossas rodas de conversa, exigindo maior participação da pesquisadora, embora, a rigor, o intuito fosse de intervir, minimamente, no debate entre os jovens, apenas para garantir a interação do grupo. O objetivo era que eles fossem tecendo suas próprias falas, o que só foi conquistado no decorrer do tempo. A dinâmica das rodas acabou por favorecer a expressão

dos participantes e serviu para identificarmos como as práticas escolares conservadoras silenciam os estudantes.

Parte das discussões girou em torno das atividades existentes na região. Questionados sobre os espaços e tempos de lazer, os estudantes manifestaram sua insatisfação pela falta de oportunidades para diversão.

Ana Paula: Não existe lazer aqui.

Afrodite: A gente vive parada dentro de casa.

Ruan: Assim, não tem quadra de esportes, não tem nada.

Ana Paula: Não tem locadora. Já teve duas locadoras, mas hoje em dia não tem nada. Não tem lan-house. Ai meu Deus se tivesse lan-house eu ia ficar ligada nela vinte e quatro horas.

Ashley: O que eu mais sinto falta é de uma lan-house [...]. Para a gente ter acesso é preciso ir até Paramoti, não fica tão fácil assim, mas mesmo assim a gente tenta pelo menos uma vez por mês ir até uma lan-house.

Ruan: Se tivesse lan-house a gente ficava mais na atualidade.

Riquelme: Se tivesse internet eu poderia fazer meus trabalhos da escola.

Ruan: [...] e eu poderia baixar músicas, me comunicar com os amigos distantes, amigos que fiz na internet e amigos que moravam aqui e foram embora. [...]. Eu tenho mais amigos no Orkut do que pessoalmente.

Nara: Eu fico direto na televisão, é um dos meus lazeres preferidos. Não tem nada para fazer aqui, então, é o jeito assistir televisão.

Ana Paula: Ou é na televisão, ou é no celular, ou é ouvindo rádio, ou é nas casas dos outros, falando da vida dos outros.

Entre as carências de atividades, relatadas pelos estudantes, percebemos que o uso das mídias merece destaque entre os jovens. Apesar da dificuldade de acesso à internet e da limitação do sinal telefônico para celular, os meios de comunicação estão incorporados ao cotidiano desses jovens rurais ajudando a construir suas identidades. Notamos, por meio das falas dos entrevistados, grande interesse e empatia com as tecnologias. “Diante do professor que sabe recitar muito bem sua lição, hoje senta-se um



alunado que, por osmose com o meio-ambiente comunicativo, está embebido de outras linguagens, saberes e escrituras que circulam pela sociedade” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 55).

Em outro momento das rodas, os jovens discutiram e problematizaram as relações entre escola, juventude e outras linguagens. Partindo dessas temáticas, o objetivo da atividade era explorar as visões dos estudantes sobre a escola e buscar entender algumas divergências entre o universo juvenil e o escolar. O propósito foi construir um espaço para que os jovens narrassem suas experiências escolares e produzissem colagens ou cartazes sobre o que esperavam da sua instituição de ensino.

Vale ressaltar – e há de se reconhecer – certo descompasso nas relações entre juventude e educação. O mundo sofreu, nos últimos anos, grandes transformações; e a educação não acompanhou essas mudanças. Talvez, até, tenha tentado – e, certamente, o fez –, mas não com a necessária e esperada perspicácia e celeridade. Ainda faltam, hoje, espaços de discussões nas escolas para o aprofundamento das questões atinentes ao mundo do jovem contemporâneo.

A maioria dos participantes teceu críticas ao estabelecimento de ensino em que estuda e identificou o livro como mero ‘dever’ escolar; quando, em verdade, este poderia ser uma ferramenta do ‘devir’ do conhecimento. Pelas narrativas construídas em nossas rodas, cremos ser possível afirmar que a escola não está cumprindo seu papel de estimuladora da criatividade, pois tem privilegiado a manutenção das ‘linguagens dominantes’, em detrimento do conhecimento inovador, da pluralidade de caminhos a serem percorridos e da existência de múltiplos recursos, dentre os quais a leitura e a escrita representam, apenas, uma parte, e não a essência. A mesmice do ensino faz com que o livro já não tenha mais qualquer função para o estudante após o período escolar, pois está associado às atividades ‘chatas’ e ‘obrigatórias’, conforme se vê, nas palavras dos jovens pesquisados.

Ruan: eu não tenho paciência para ler livro, mas assim, ler revistas ou outra coisa eu gosto.

Ana Paula: Eu, quando eu to lendo um livro começo a entender, mas quando tá no meio do livro eu não entendo mais nada.

Ruan: Ler uma revista é mais fácil entender porque tem mais coisa que a gente gosta. Ler um livro é tão chato que estão é fazendo filme dos livros.

Como visto, em diversas situações narradas neste trabalho, nosso sistema de ensino tradicional ignora outras culturas, principalmente a oral, tão presente no sertão nordestino. A cultura oral, as piadas, o mundo dos provérbios e ditos populares e dos repentes, desafiam a escola que, muitas vezes, desenvolve atividades de forma abstrata e distante da realidade do educando, em especial, dos meninos e meninas do sertão. A forma padrão de expressão dos estudantes sempre foi a escrita; outras maneiras de comunicação eram, e ainda são, desqualificadas. Como em nossos encontros, espaços foram abertos para os jovens narrarem seus problemas cotidianos, a partir de então, um ambiente dialógico, que afrontou o modelo padronizado de educação, foi copnstruído.

Questionados a respeito do dia-a-dia no ambiente escolar alguns estudantes disseram que o bom de se estar na escola “é poder se encontrar para ver todo mundo junto”, já que muitos dos jovens moram em comunidades distantes. Isso significa que a instituição de ensino é um excelente espaço para a socialização, porém, ficou claro que os jovens pesquisados não acreditam mais no papel educador que escola pressupõe. Inferimos, a partir das manifestações desses estudantes, que é necessário repensar a metodologia de ensino, pois o modelo utilizado está defasado, uma vez que não cede espaços para a discussão dos problemas que concernem às juventudes no mundo atual.

Ruan: queria ser mais compreendido pelo professor. Sinto falta de aula de música, teatro e de laboratório de informática. Chega de ensinar as mesmas coisas sempre.

O que os jovens colocaram em nossos encontros é, exatamente, o que Martín-Barbero (2000, p.58) expressou: “... uma escola que transforme seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne possível a passagem

de um modelo centrado na seqüência linear [...] a outro descentralizado e plural...”.

O que Martín-Barbero (2000) chama de ecossistema comunicativo, que se caracteriza pelo surgimento de um ambiente educacional descentrado, na verdade, é o que entendemos por hipertexto, que rompe com a construção de um conhecimento sequencial, produzido apenas pela figura do professor. Ambos os conceitos defendem uma concepção da educação mais democrática, mais criadora e produtiva, na qual o desafio seja implementar novos modos de ler, ver e aprender.

Uma vez que os jovens de hoje detêm, em regra, conhecimentos mais atualizados a respeito das tecnologias do que seus professores, a sala de aula acabou se transformando em um espaço de fortalecimento do autoritarismo e da negação de novos saberes. A escola, ao invés de tentar compreender as transformações ocorridas, contenta-se em estigmatizar o que está para além de seus muros (MARTÍN-BARBERO, 2002). Isso apenas reforça o descompromisso, por parte dos jovens, pelas atividades escolares.

Ruan: Quando eu vou pra aula dá vontade é de dormir, é muito chato.

Ashley: é bom quando a gente conversa, mas quando entra o professor pior é, quando a aula começa piora tudo.

Ruan: Que as aulas são chatas, ninguém pode negar, mas também ninguém pode negar que ela, a escola, ocupa um lugar importante nas nossas vidas, porque não tem outro jeito, se a gente quiser sair daqui vai ter que estudar, estudar pra conseguir um emprego melhor, porque ficar aqui não dá não. A escola ajuda a ter um emprego melhor. Todo mundo quer ir embora daqui.

Afrodite: ficar aqui e ter um emprego de professor é a coisa mais triste.

Ruan: Os professores não estão bem preparados, eles não sabem como trabalhar com os jovens, eles fazem faculdade, mas não sabem trabalhar com os jovens. Não há conversa entre professor e aluno.

Rayna: O professor, às vezes, não consegue repassar o conteúdo.

Ruan: [...] diante disso tudo, eu acho que a escola poderia ser mais liberal.

Ashley: mais moderna.

Pode-se observar, nessas falas, que os jovens atribuem mais de um sentido para a escola. Além de relatarem a falta de diálogo entre esta e os jovens, questionam a necessidade das instituições escolares, ainda que reconheçam a importância dos estudos para “subir na vida” e deixar o meio rural. Concluímos, a partir dessas observações, que não há dúvida quanto ao grande valor da organização escolar; as narrativas confirmam, apenas, a necessidade da quebra dos paradigmas lineares, de uma educação domesticadora e assistencialista, que gera educandos ingênuos, diante do mundo (FREIRE, 1987).

Os jovens entrevistados reclamam da falta de preparo dos professores para com as novas linguagens existentes, como também propugnam pela inserção das novas tecnologias na metodologia de ensino de seus educadores. No entanto, não restam dúvidas de que o modelo predominante é vertical e autoritário, razão porque receamos que a mera introdução de novas tecnologias, contrariamente ao que se espera, venha a reforçar esse modelo. “Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a sequencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 52-53). Esse embate ficou claro nas produções de colagens dos sujeitos, a respeito do que esperavam da sua escola.

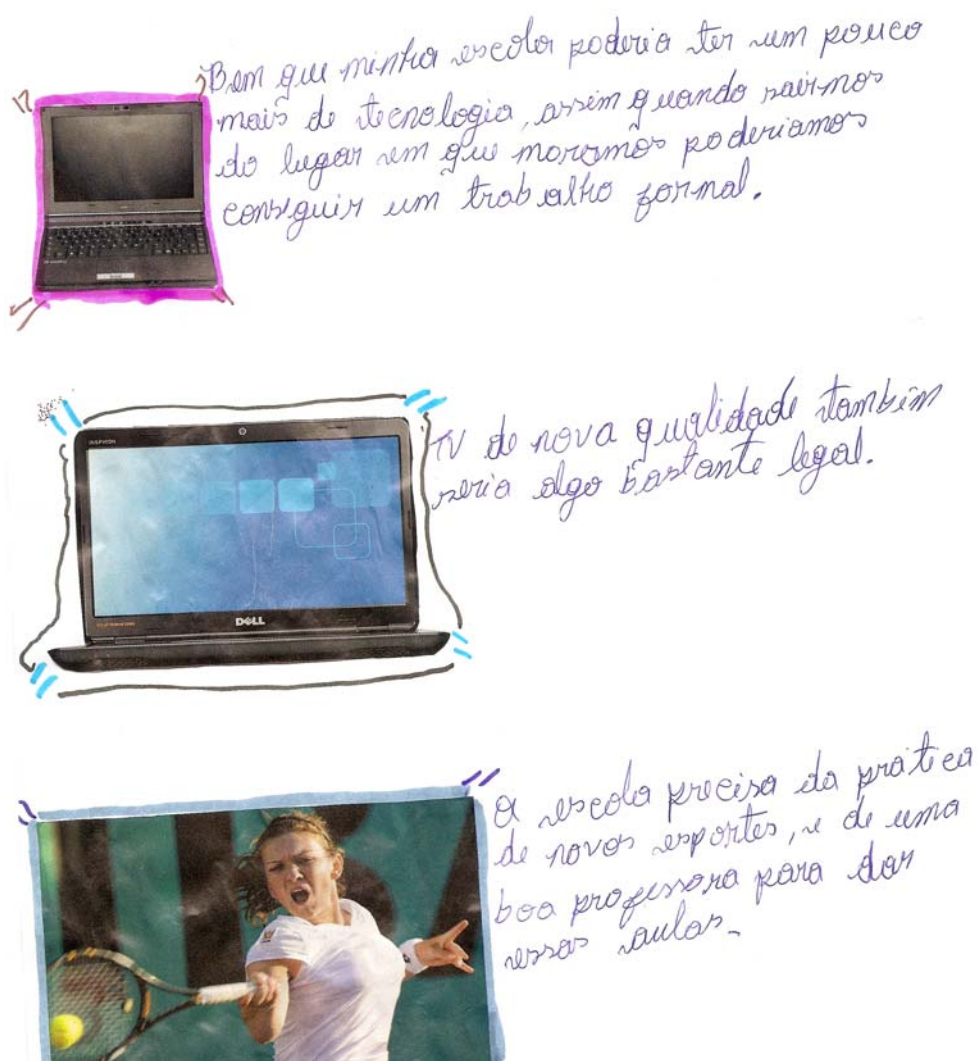


Figura 01: colagem sobre juventude, escola e tecnologias - Afrodite

Na ilustração acima, a estudante afirma que “minha escola poderia ter um pouco mais de tecnologia, assim, quando sairmos do lugar em que moramos poderíamos conseguir um trabalho formal”. A produção de outra estudante (figura 02) ratifica essa visão, e a jovem autora declara: “os nossos professores não entendem que precisamos sempre nos comunicar, de qualquer jeito e em qualquer lugar”. Ashley, mostrando a influência dos produtos midiáticos, traz, ainda, em sua colagem (figura 02) o ídolo pop infanto-juvenil do momento, *Justin Bieber*, e diz que em sua comunidade deveria ter “algum menino bonito como o *Justin*”.



Figura 02: colagem juventude, escola e tecnologia - Ashley

Apenas uma participante da pesquisa não quis fazer nenhuma colagem. Argumentou que não sabia fazer diferente e preferiu escrever. Embora tenha sido reforçada em todas as rodas, nossa informação de que não haveria jeito certo ou errado de fazer as produções; e que a ideia era romper com a cultura dominante da escrita, Rayna não conseguiu romper com a rotina hegemônica da instituição escolar, que considera erradas novas maneiras de produzir o conhecimento. A aluna, como se pode ver abaixo, questionou, em sua escrita, a crença 'exacerbada' nas tecnologias, dentro do contexto escolar.

Rayna: A escola é uma forma de aprendizagem que pode nos ajudar a ter uma vida melhor. A mesma muitas vezes pode ser chata, monótona. Mas tem o objetivo de nos ajudar a entender melhor o mundo ao nosso redor. Os jovens costumam criticar a escola por não ter uma boa estrutura, por não ter tecnologias e por isso não ter um bom aprendizado, mas acredito que a aprendizagem não está apenas nisso, não está apenas na tecnologia. A aprendizagem só acontece se você quiser, ou seja, se interessar para buscar um futuro melhor. Não existe saber mais ou saber menos, existe saberes diferentes!

A opinião da referida estudante contribui para o debate sobre as tecnologias na escola. A harmonia e o embate, na teoria dialógica bakhtiniana, fazem parte da construção de sentidos. Diante das produções citadas percebemos a formação de uma rede de textos (verbais e não verbais) que dialoga, de modo compartilhado e conflituoso. De um lado, estudantes atentam para o uso da tecnologia como melhorias no ensino, do outro, questionam essa posição; e há, ainda, aqueles que consideram a tecnologia não apenas como aparatos, mas como uma necessidade de novos paradigmas de compreensão e de linguagem, como no discurso de Ashley, figura 02, que expõe a inevitabilidade da comunicação por parte dos estudantes. A aluna reafirma o que Todorov/Bakhtin (1981, p. 311-312) apud Barros (1999, p.27) declarou: “ser significa comunicar-se”.

Notamos, portanto, que, diante dessa tessitura de diferentes pontos de vistas, assumir uma relação dialógica não significa homogeneizar ou relativizar os conflitos, ao contrário, a diferença ajuda a constituirmo-nos como sujeitos.

Da mesma forma que as divergências são indispensáveis, as semelhanças também são necessárias para nossa formação. Nas rodas, enquanto alguns estudantes narravam suas histórias e experiências, outros se reconheciam, em momentos análogos. A fala de um participante incitava a fala do outro. Um discurso revelava outras vozes. Paisagens, pessoas e fatos mencionados por um deles, também aparecia no relato de outro, “com um significado semelhante ou diferente, constituindo uma interessante e instigante coleção, um mosaico como Benjamim (1987) o nomeou, no qual as histórias se fazem e desfazem como combinações variadas, como fulgurações” (KRAMER, 2007, p. 69).

Para Bakhtin, o discurso “Não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos” (BARROS, 1999, p. 33)

Como evidencia a teoria bakhtiniana, os jovens, ao terem espaço para falar da sua relação com a escola e, diante da oportunidade de ouvir a si mesmos e ao outro, constituem-se, por meio das falas e de suas produções textuais, sujeitos sócio-históricos.

Com o objetivo de estimular o debate sobre o contexto do sertão central cearense e os assuntos que dialogam com sua realidade, mantivemo-nos fieis à ideia de explorar a não-linearidade e a diversidade de gêneros, trabalhando, em uma de nossas rodas, com a música Súplica Cearense, de autoria de Luiz Gonzaga e outros, e, nesse contexto, interpretada pela banda O Rappa, grupo musical muito conhecido pelos jovens brasileiros (ver anexo I). O motivo da escolha dessa canção foi a abordagem que ela encerra e que era compatível com o tema de nossa pesquisa, bem como, oportuna para o momento de estiagem que vivíamos na ocasião. A música traz a relação do agricultor nordestino com os longos períodos de seca e nos remete a um dos grandes problemas vivenciados na zona rural do Ceará. (ver apêndices III – fotos).

Realizamos um disco-debate, recurso muito usado em emissoras de rádio dos setores populares, que permite a troca de ideias a partir de uma canção. Com base no princípio da hipertextualidade, após ouvirmos a música selecionada os jovens trouxeram suas interpretações, relacionando-as com seu contexto sócio-histórico-cultural. O recurso utilizado para essa manifestação pessoal foi a produção de cartas, nas quais cada jovem expôs suas percepções acerca do lugar em que vive e descreveu os problemas que a seca traz para o meio rural, mais especificamente para a comunidade de Água Boa.



Água Boa, 30 de Outubro de 2010

Senhor Luís Gonzaga, eu (Nicolas) achei muito interessante o que foi escrito em sua música e, além disso, concordo com o que o senhor falou.

Onde moro a seca está castigando os coitados dos agricultores. Muitas famílias vivem de suas plantações, e no momento estão passando fome por causa da falta de chuva.

No verão, o estado do Ceará fica muito seco e com a umidade do ar muito baixa, isso causa câncer de pele em muitas pessoas. No lugar onde moro é horrível a falta de água. É preciso o abastecimento de água através de carros pipas.

Nicolas

Água Boa, 30 de Outubro de 2010

Olá, tudo bem? Bom, aqui no interior do Ceará está muito quente, há dias não chove, porém, de tempo em tempo há algum chuveiro por aqui. Como estamos perto da estação de inverno podemos ver entre as áreas secas das matas algumas árvores floridas. Por aqui está tudo bem, apesar do tempo nesta época do ano ter muita ventania pela manhã e um grande calor pela tarde. À noite o tempo esfria, e eu sinto como se o inverno já estivesse chegado com os ventos da chuva e o cheirinho da terra molhada. Obrigada pela atenção. Beijos e abraços.

Ashley

Água Boa, 30 de outubro de 2010

Oi, aqui em Água Boa a falta de chuva está se tornando uma situação precária, pois alguns agricultores dependem do que plantam, portanto, quando há seca, os produtos que são produzidos pelos agricultores têm um custo muito alto e isso faz com que algumas famílias passem por algumas necessidades. Além disso, o clima de nossa comunidade está se tornando muito quente, acredito que seja por causa da falta de chuvas e também da poluição, que faz com que o buraco da camada de ozônio aumente de tamanho.

Rayna

Observamos que os estudantes utilizaram esse gênero discursivo associando a composição de Luiz Gonzaga às suas vidas e a outros textos lidos e vividos, ou seja, criaram um intertexto. A última carta, além da seca, temática central da canção, traz abordagens da geografia, enfatizando o problema da poluição e do aumento do buraco da camada de ozônio, como elementos que interferem na realidade vivida pela comunidade em que a jovem autora reside, e que ajudam a contar a história do lugar em que mora. As cartas de Rayna, Ashley, Nicolas, bem como as dos demais participantes já não contêm, estritamente, o sentido que os autores atribuíram à sua música. Encontramos, portanto, nessas produções, o conceito de intertextualidade, que diz respeito ao modo de construção transformadora de sentidos.

Se, para Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza, nenhum texto, nem mesmo uma palavra, tem um único sentido. Uma vez reconhecida a validade dessa tese, a escola já não pode impor um sentido hegemônico aos textos – sejam eles de quaisquer gêneros. Ela precisa considerar a polissemia textual, pois, compreender é dar múltiplos sentidos a um mesmo texto.

Ainda fieis à diversidade de gêneros, consideramos importante destacar um ‘cordel-carta’ feito por um estudante, dentro da mesma atividade.

Água Boa, 30 de outubro de 2010

Quando tem seca no nordeste  
É grande a aflição  
Os animais ficam com fome  
Porque acaba a plantação

Quando tem seca no nordeste  
Os agricultores pedem  
Fazendo um pedido a Deus  
Que logo chuva eles querem

Os nordestinos querem chuva  
Pra poder plantar  
Os animais querem frutas  
Pra poder se alimentar

Alguns nordestinos  
Pedem chuva demais  
Mas não sabem das conseqüências

Que ela pode ser capaz

Temos que pedir chuva  
Com muita responsabilidade  
Sem pedir chuva demais  
Para a nossa sociedade

Quando chove no sertão  
É grande a animação  
Os animais logos engordam  
Porque legumes dão de montão

Podemos notar que Riquelme recria a canção trabalhada. O aluno, ao ter a liberdade de interpretar a composição, ressignifica-a fazendo uma interconexão de textos, ou seja, utiliza a intertextualidade e a polifonia, entrecruzando diferentes vozes: a música “Súplica Cearense”, com a sua experiência de vida.

A produção de Riquelme nos remete a um cordel feito por Antônio Gonçalves da Silva – o Patativa do Assaré –, intitulado “ABC do nordeste flagelado”, que diz: “Ai, como é duro viver/ nos estados do nordeste/ quando o nosso Pai Celeste/ não manda chover/ (...) / Berra o gado impaciente/ reclamando o verde pasto/desfigurado e arrasto/ com o olhar de penitente/ o fazendeiro descrente/um jeito não pode dar/ e o sol ardente a queimar ...”.

É possível que no momento em que construiu seu texto, Riquelme não tenha lembrado, de maneira nítida, do texto de Patativa do Assaré, entretanto, esse e outros cordéis fazem parte do seu universo cultural e, certamente, interferem em suas produções. Outras pessoas criadas no nordeste, possivelmente, associarão o ‘cordel-carta’ de Riquelme ao texto “ABC do nordeste flagelado”, assim como nós o fizemos. Retomaremos a importância dos cordéis, mais adiante.

A polifonia e a intertextualidade estiveram presentes, não apenas, nas cartas construídas pelos estudantes, mas permearam diversas outras produções, tal como na atividade em que se trabalhou o conceito de juventude.

Interessava-nos descobrir como os jovens do sertão nordestino entendiam a própria juventude. Com esse intuito, foram selecionadas e recortadas algumas reportagens de jornais que abordavam os jovens em diferentes temáticas e situações, tais como: trabalho, manifestações culturais,

educação, gravidez, internet, família, entre outros. Solicitamos, então, aos meninos e meninas, que lessem e observassem como o tema era proposto pela mídia, com que conotação se lhes atribuíam valores e adjetivos, ou seja, se os jovens eram retratados nas reportagens, prioritariamente, como: 'geração problema', alegres, imaturos, exóticos, violentos, desempregados, ou outro qualquer.

Em seguida, os estudantes foram convidados a expressar, por escrito, suas interpretações e seus diferentes pontos de vista, a partir das leituras realizadas, produzindo, dessa forma, outro gênero do discurso: artigo de opinião.

As matérias jornalísticas escolhidas tratavam de questões envolvendo, tanto os jovens do interior, como a juventude urbana. Ainda que possa parecer mais pertinente, trabalhar, com os meninos e meninas da zona rural, apenas assuntos que se referissem a sua realidade, esta pesquisa pretende caracterizar-se por uma dimensão dialética e dialógica; razão porque preferimos não antagonizar os conhecimentos e, sim, relacionar os jovens do campo com outros contextos<sup>30</sup>. Como veremos nas falas e produções dos jovens, é perceptível o campo híbrido entre rural e urbano. Para Bakhtin (200, p. 35-36) “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção, é impossível pensar no homem (do campo) fora das relações que o ligam ao outro (da cidade)” (grifo nosso).

Buscando ser fieis a esse preceito, apoiamo-nos, no decorrer deste trabalho, no dialogismo bakhtiniano e tentamos oferecer espaços para que afluíssem, sobretudo, interação e alteridade, por entendermos que é nas relações sociais dialógicas que o ser humano se constitui como sujeito, ou seja, sabemos da nossa história porque sabemos a dos outros, reconhecemo-nos enquanto indivíduos, pela existência do outro.

A partir do que o jornal afirmava sobre a juventude e da ligação dessas asserções com suas próprias percepções e dinâmicas de vida, os jovens

---

<sup>30</sup> O jovem rural não está isolado do mundo, ele dialoga com outros contextos, convive diariamente com as tecnologias, com as redes de comunicação e com certo estilo urbanizado de ser, presente nos produtos culturais consumidos por esses jovens, como as novelas e minisséries, por exemplo. Sobre este assunto ver o trabalho de FEITOSA, Sara Alves. **Televisão e juventude sem terra: mediações e modos de subjetivação**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

construíram, de maneira hipertextual, novos textos, manifestando suas opiniões acerca do assunto tratado, tal como sugere o exemplo a seguir:

Eu concordo com o texto do jornal, pois é uma realidade que vem causando muita polêmica, os jovens não estão tendo oportunidades no mercado de trabalho. Hoje, na verdade, são poucos os que conseguem ser reconhecidos no mercado de trabalho. No mundo atual, pelo o que eu percebo, existem jovens que não continuam os estudos, se desmotivam por não terem seu próprio dinheiro tendo que depender da família. A culpa pela falta de oportunidade de trabalho para a juventude é do governo que não dá alternativas para os jovens. Falando em jovens, para mim, ser jovem é uma fase da vida muito difícil, pois é uma fase da vida que surgem muitos obstáculos e desafios difíceis que deixa a pessoa muitas vezes sem saber o que fazer. São dificuldades que só conseguimos ser alguém na vida se desafiarmos e lutarmos por nossos objetivos. A conquista só depende de si próprio.

Ana Paula

Analisando esse artigo de opinião tivemos, num primeiro momento, a sensação de que a estudante não atribui um novo significado ao texto do jornal, pois notamos expressões que talvez não pertençam ao vocabulário de Ana Paula. Porém, numa leitura mais acurada, pudemos constatar que o texto produzido pela jovem, além de conter ideias da matéria jornalística, encerra, também, suas próprias visões de mundo e da juventude. Muitas vezes, pesquisadores e professores desqualificam as falas dos jovens, por achar que elas apenas repetem um discurso pronto; mas é necessário que se leiam as entrelinhas de um texto, para que sua compreensão seja completa. Para Bakhtin (1986, 2000) nossos discursos são influenciados por outros discursos. A palavra alheia torna-se própria. Ana Paula não deixou de ser crítica e sim, assimilou outros discursos, a partir do seu contexto.

O gênero discursivo produzido pela jovem é dialógico e polifônico, tanto quanto heterogêneo, pois entrecruza informações oriundas de uma reportagem, proveniente de um jornal da cidade – sobre mocidade, trabalho e carteira assinada (elementos que não estão presente diretamente no campo) –, com opiniões e cogitações do imaginário de uma jovem rural.

#### 5.4. O CAMPO HÍBRIDO ENTRE RURAL E URBANO

Nas conversas e produções dos participantes desta pesquisa, nas atividades que envolviam fotografias<sup>31</sup> e diante da presença dos meios de comunicação em nossos encontros, foi possível notar a quebra de fronteiras entre o campo e a cidade.

Observamos que a visão dicotômica rural/urbano foi rompida; essas realidades já não estão diametralmente distantes. O campo já não se constrói pela negação da cidade. Por intermédio da internet, da televisão, do rádio e de outros meios, os jovens apreendem o modo de viver urbano e mesclam tradição com inovações. Numa conversa sobre moda, os jovens argumentaram que não compram “qualquer roupa”, principalmente se a roupa for vendida na própria comunidade. Os meninos e meninas de Água Boa querem pertencer a outros universos culturais, que não apenas o rural.

Ruan: sabe o que é? Sabe por quê? É por que a roupa que a gente compra por aqui, né, quando a gente chega nas festas tem gente quem tem umas do mesmo jeito. Aí as roupas de marca, de fora, de Fortaleza, são mais exclusivas. A gente fica mais diferente.

Alguns estudos sobre juventude rural apontam o desejo do jovem de sair do campo para cidade “atrás de uma vida melhor”. Com a realidade pesquisada não foi diferente. Quando indagados sobre o porquê de quererem ir embora, disseram:

Ruan: É só olhar, é só olhar ao seu redor, ao nosso redor. Já vivi tempo demais aqui, né? Ninguém merece. Nós queremos ir para Fortaleza atrás de melhores condições de vida.

Ana Paula: para arranjar um bom emprego.

Nara: para se divertir.

Ruan: Em Fortaleza tem mais oportunidades, tem mais opções de estudo. Se ficar aqui ou vai ser professor ou agricultor. Deus me livre ser agricultor, só trabalha, trabalha e não ganha nada.

Porém, ao mesmo tempo em que os jovens desejam sair do campo para “melhorar de vida”, manifestam vontade de continuar vivendo em um lugar

---

<sup>31</sup> Havia fotografias, tanto de ambientes rurais, quanto de urbanos.

tranquilo e sem violência, como o meio rural. Querem ser diferentes e iguais, simultaneamente. O tumulto existente nas cidades, que os participantes desta pesquisa muitas vezes testemunham por intermédio dos meios de comunicação, assim como a sensação de não estarem preparados para os desafios da cidade, tais como empregos que exigem prática com as novas tecnologias – como destacou Afrodite, na colagem que retratava sua relação com a escola (figura 01) – fazem com que eles oscilem, entre a vontade de ir e de ficar. Avaliamos, portanto, que há uma ambiguidade nos valores dos jovens rurais, que, talvez os paralise, em eventuais oportunidades de migrarem para a cidade.

Ana Paula: eu não me troco por alguns jovens da cidade.

Nara: tem uns jovens que não querem nada, aí a gente não quer se envolver, sei lá.

Ana Paula: Lá, sinceramente, eu não tenho vontade de morar lá não.

Ruan: Tem muitos jovens envolvidos com drogas.

Ana Paula: com violência.

Ruan: Pra mim o rural representa o verde e o urbano cinza, sei lá. (...). Na cidade tem mais casa do que no campo e no campo tem mais mato do que casa.

Ashley: Na cidade tem mais poluição.

Nara: No campo é mais calmo, o ar é mais puro, tudo é mais tranquilo.

As fronteiras são líquidas, móveis e polifônicas, pois existe a multiplicidade; porque no contexto rural pesquisado, fragmentos de diferentes culturas espalham-se e transitam.

#### 5.4.2. A construção de si, a partir da alteridade

Outra atividade realizada caracterizou-se pela desconstrução do discurso da mídia sobre o jovem rural. Na roda, foi apresentado aos estudantes

um trecho do gênero televisivo intitulado *Malhação*<sup>32</sup>; um dos programas mais assistidos pelos participantes, que trazia a representação de um jovem rural, de maneira estereotipada.<sup>33</sup>

Sabemos que os modos de vida rurais são, relativamente, pouco retratados pela mídia brasileira. Sem a pretensão de estarmos sendo precisos em nossa avaliação, até por não termos uma análise aprofundada sobre o assunto, aventuramo-nos a dizer que essas poucas aparições retratam, em geral, uma visão negativa, ou, minimamente, empobrecida, do que seja o rural. É comum, ao se referirem ao homem do campo, em especial aos do sertão nordestino, atribuir-lhes características grotescas e medíocres, se comparados aos cidadãos. As linguagens e figurinos dos personagens de novelas e seriados, por exemplo, são construídos de forma preconceituosa e deturpada.

Tendo como base essa visão, estigmatizada pelos grandes meios de comunicação, os participantes da pesquisa foram incitados a fazer suas apreciações, buscando identificar possíveis similaridades entre eles e o personagem rural vivenciado naquele trecho do programa televisivo. Todos já haviam assistido algum episódio da *Malhação* que apresentava esse jovem rural e o debate rendeu muitas discussões.

Os jovens pesquisados não se reconheceram no personagem produzido pela mídia e, em certa medida, se indignaram com a caracterização ali conferida ao jovem do campo; “o homem da roça da malhação não tem nada a ver com o verdadeiro homem rural”. Ana Paula, aparentando está chateada com o que tinha acabado de assistir, apesar de já ter visto esse episódio em sua casa, reclama: “Não tem nada a ver, é uma visão muito preconceituosa, nós não somos assim, não nos vemos como jeca, somos modernos”. Ruan confirma a fala da colega e acrescenta: “Esse vídeo do programa transforma a pessoa do campo em muito jeca, muito matuto, o pessoal que trabalha na roça não é assim não”.

---

<sup>32</sup> *Malhação* é uma série exibida pela TV Globo, desde 1995, voltada para o público jovem. Seus episódios são apresentados de segunda a sexta, de 17h30min as 18h00min.

<sup>33</sup> O jovem vestia roupas de caipira, falava errado e tinha um sotaque estranho. O personagem era a representação do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, pobre, ignorante e sem higiene.



Diante dessas avaliações, foi solicitado que os estudantes construíssem um novo discurso, verbal ou não-verbal, mostrando quem era, realmente, o jovem que vive no sertão. Nessa atividade o uso dos gêneros para a produção do discurso foi livre, os estudantes escolhiam o que queriam construir (cordel, colagem, carta, artigo, anúncio, mural, entre outros). Um dos nossos objetivos era, justamente, trabalhar com a multiplicidade de gêneros, garantindo assim a heterogeneidade da linguagem.

A lógica hipertextual também esteve presente nessa produção, permitindo que os alunos trouxessem para a roda suas significações, seus sentidos.



Figura 03: representação do jovem rural – Ana Paula

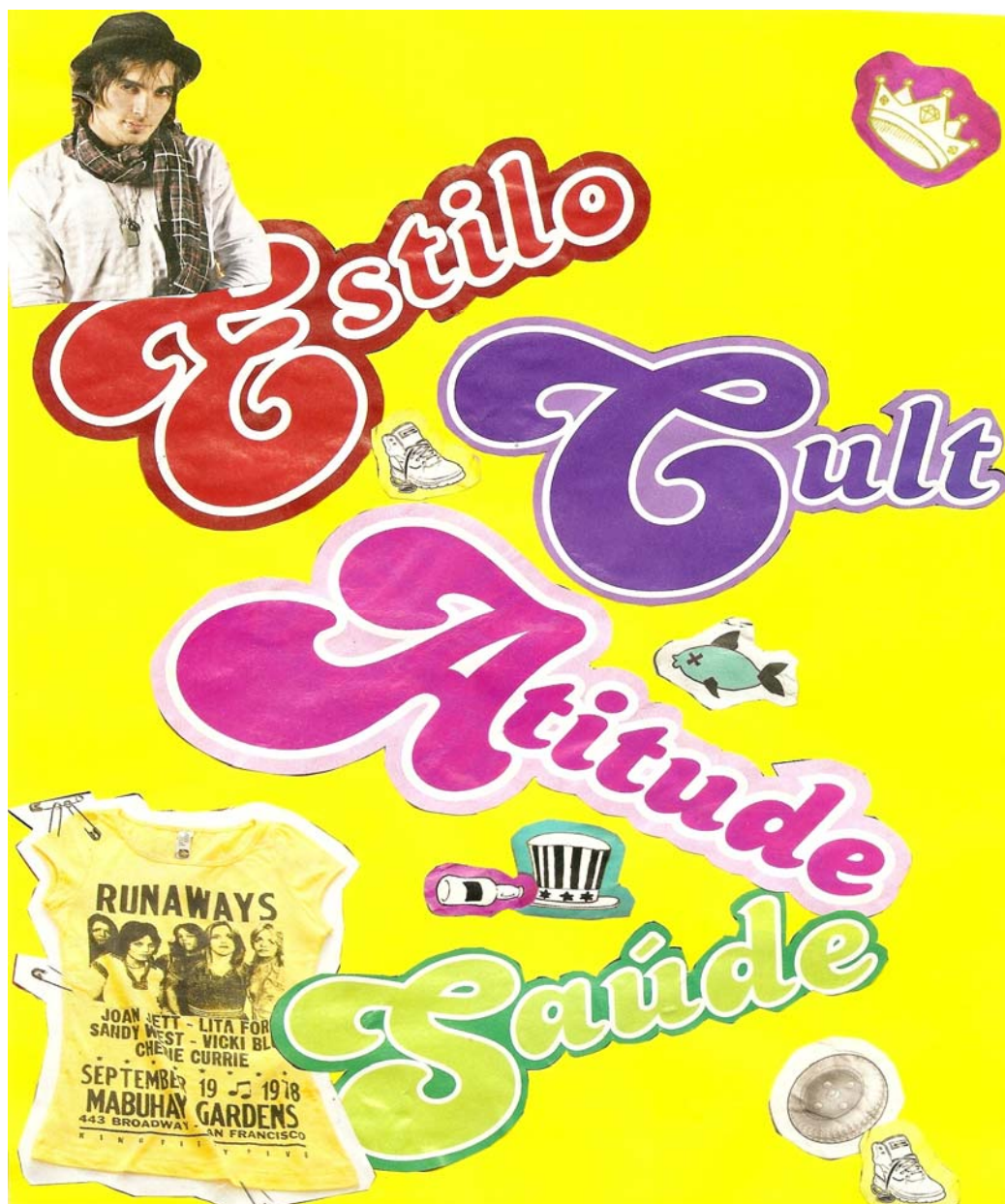


Figura 04: Representação do jovem rural – Ruan

Nas figuras acima, os jovens construíram suas próprias representações, por uma ótica positiva, antagônica àquelas que caracterizaram o personagem sob análise, o que tornou mais evidente a distorção conferida ao campesino, pelos grandes meios de comunicação. Desconstruindo o discurso da mídia, eles afirmaram que ser jovem do campo é ser bonito, é viver bem, se vestir bem, estar na moda, ter atitude, saúde e tecnologia.

Quando as pessoas aprendem a perceber o modo como a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe, raça, sexo, sexualidade, etc. capazes de influenciar

pensamentos e comportamentos, são capazes de manter uma distância crítica em relação às obras da cultura da mídia e assim adquirir poder sobre a cultura em que vivem (KELLNER, 2001, p. 83).

Constatamos, mais uma vez, mediante essas produções criadas pelos jovens, que a escrita é insuficiente para expressar a diversidade de visões e sentidos presentes no mundo, e a imagem passa a ser tão importante quanto a palavra. A aluna (figura 03) rompeu com a supremacia e hierarquização tradicional do texto escrito e transmitiu, regidamente, sua mensagem, por intermédio de imagens assimétricas. Com isso, a jovem assumiu um olhar de caráter hipertextual, pois os elementos que compõem seu texto não estão dispostos de maneira linear. Avaliamos que os estudantes, ao participarem dessa atividade, quebraram com pressupostos positivistas e abriram espaços para a criação e a originalidade.

Na compreensão do não-verbal não há uma hierarquia de informações. A percepção dos elementos que compõem a imagem deriva do repertório do leitor. Há, sempre, diversas possibilidades de leitura da imagem. Não há um sentido, mas sentidos, pois não há uma normatização dos signos. (HOFF; GABRIELLI, 2004).

Os participantes tiveram, ainda, espaços para falar sobre eles mesmos e o fizeram, com muita galhardia, como no exemplo de outro cordel, feito por Riquelme.

Sou um jovem rural  
Estudioso e animado  
Sou muito inteligente  
Estudar não deixo de lado

Sou um jovem divertido  
Com muita dedicação  
Gosto muito de respeitar  
E na vida ser um campeão

Os governantes deveriam  
Dar mais empregos  
Para ninguém ficar na rua  
Com um grande desespero

O jovem do sertão  
É muito batalhador  
Nunca desiste de seus sonhos  
E encara a vida com amor

Nunca entre nas drogas  
Você só se dá mal  
Seja uma pessoa consciente  
Ou simplesmente legal

Em nossas atividades, Riquelme sempre se mostrou muita à vontade para produzir cordeis. Ele divergia do que era tradicionalmente imposto no ambiente escolar e, em suas produções, valorizava a cultura popular. Apesar de o cordel ser impresso, sua natureza é oral, o que já traduz uma ruptura com os paradigmas inflexíveis da educação tradicional.

Durante muito tempo – e ainda hoje, mesmo que em menor escala –, a cultura popular foi desdenhada e desprezada, permanecendo excluída do cânone conservador da “alta cultura”, ou cultura escrita. Quando um estudante traz para sala de aula uma linguagem que é forte em seu contexto, como a linguagem oral o é, no sertão, ele rompe com a dominação de uma só cultura e enriquece o processo educativo.

Martín-Barbero (2002) expõe que, em algumas escolas, o sistema de aprendizado da leitura está empobrecendo o vocabulário de crianças e adolescentes. Esses, ao tratar de falar como se escreve, perdem grande parte da riqueza que vem do seu mundo oral, das suas práticas narrativas.

Não defendemos aqui, certamente, que a escrita deva ser relegada; ao contrário, reconhecemos sua relevância, tanto para a educação quanto em outros universos, mas propugnamos para que as avaliações escritas e as aulas expositivas – que são estratégias necessárias ao ensino – possam ser enriquecidas com outras abordagens que ofereçam espaços para a criatividade do estudante, e utilizem diversas linguagens como forma de representação e interpretação.

É preciso reconhecer a heterogeneidade e assumir uma perspectiva multicultural que admita as diferentes combinações entre o culto, o popular e o massivo; entre tradição e modernidade. Faz-se necessário diluir fronteiras e “construir sociedades com projetos democráticos compartilhados por todos sem

que igualem todos, em que a desagregação se eleve as diversidades, e as desigualdades [...] se reduzam às diferenças” (CANCLINE, 2002, p.157).

Para Bakhtin as transformações proporcionadas pelos novos meios de comunicação não extinguirão as particularidades existentes em cada cultura.

Inferimos que os gêneros discursivos trabalhados em nossas rodas dialogavam com as experiências de vida dos estudantes, por isso a comunicação entre pesquisadora e pesquisados foi eficaz. A escola também precisa agir dessa maneira. Ao direcionar e impor uma metodologia fechada e distante da realidade do educando, a instituição escolar acaba tendo um discurso monológico, no qual se faz ouvir apenas a voz oficial, hegemônica, sufocando possibilidades dialógicas e polifônicas.

Para tanto, é necessário preparar o professor, concedendo-lhe formação para aprender a trabalhar com os mais diferenciados gêneros discursivos e os necessários meios, para pôr em prática essa lógica hipertextual, tão bem fundamentada nas teorias bakhtinianas. Esse processo exige tempo, para a assimilação das novas metodologias e dedicação, para conhecer o ‘novo mundo dos jovens’.

## **5.5. NARRATIVAS FOTOGRÁFICAS, ORAIS E ESCRITAS SOBRE A VIDA NO SERTÃO NORDESTINO.**

Com o objetivo de debater um pouco mais, sobre o viver no sertão, continuamos a trabalhar com os jovens a construção de sentidos e significados, a partir do não-verbal. Utilizamos, então, a fotografia, visando ampliar espaços de encontros com o outro, e concedendo possibilidades para múltiplas leituras e troca de experiências. “A dimensão alterária da imagem fotográfica se revela quando concebemos a fotografia como um outro, como uma forma de apreensão e apresentação de si mesmo, do outro e da realidade” (LOPES, 2005, p. 106).

A atividade proposta consistia em fazer diversas leituras sobre uma produção cultural preexistente. Apresentamos, pois, e debatemos com o grupo, fotografias de pessoas e lugares do sertão nordestino e de diferentes cidades. As imagens eram pertencentes a Sebastião Salgado, Tiago Santana e à



exposição “DeVercidade”<sup>34</sup>. A finalidade era relacionar essas imagens com as experiências de vida dos estudantes e assim problematizar questões que envolvessem o imaginário do jovem rural, como, por exemplo, a migração do campo para a cidade, a relação com a família, principalmente com os pais, e o lazer. “A fotografia é vista como um espaço de encontro, de entrecruzamento de olhares, aberto a múltiplas leituras, ao jogo combinatório de construção de significados e ao intercâmbio de experiências” (LOPES, 2005, p. 266).

Quando indagados sobre o que essas fotografias provocavam neles, a maioria sugeriu que muitas pareciam com o dia-a-dia da comunidade e representavam alguns de seus desejos; outras, no entanto certamente as que retratavam o mundo urbano, estavam um pouco distantes dos seus cotidianos, mas, de alguma forma, estavam presentes em suas vidas, pois faziam parte de seus planos futuros. Para Souza (2007, p.78) “refletir sobre as questões suscitadas pela imagem técnica é também procurar uma ampla e profunda compreensão sobre a nossa história, nossa cultura e nossos modos de subjetivação”.

Com os textos imagéticos discutidos e apropriados pelos jovens, e no intuito de saber de que forma eles os ressignificariam solicitamos que contassem parte de suas histórias através de imagens. Os estudantes, então, saíram pela comunidade, com uma câmera fotográfica digital<sup>35</sup> na mão, para registrar objetos e pessoas do seu cotidiano, ou lugares marcantes das suas trajetórias de vida. Esse momento foi de muita alegria e interação entre eles.

---

<sup>34</sup> Sebastião Salgado é um fotógrafo contemporâneo brasileiro conhecido por retratar, em suas imagens, a miséria do mundo e as pessoas excluídas da sociedade.

Tiago Santana é um fotógrafo cearense que costuma abordar temáticas como a religiosidade, o cotidiano e o nordeste brasileiro. Seu mais recente trabalho, “O Chão de Graciliano”, é uma “tentativa de fazer com a imagem, o que Graciliano Ramos fez tão maravilhosamente com as palavras”. [http://www.cameraviajante.com.br/reportagens/tiago\\_santana\\_reportagem.htm](http://www.cameraviajante.com.br/reportagens/tiago_santana_reportagem.htm)

O projeto DeVercidade, é uma exposição que mostra fotografias, projeções e instalações que manifestam as diferentes formas de ver a cidade. Essa exposição acontece na cidade de Fortaleza. <http://institutodafotografia.blogspot.com/2007/09/abertas-as-inscries-para-o-devercidade.html>

<sup>35</sup> Havia apenas uma máquina fotográfica digital, e esta pertencia a um dos estudantes do grupo. Achamos melhor trabalhar apenas com uma câmera e utilizar o rodízio entre eles. Cada participante ficava o tempo necessário para procurar um lugar, ou objeto, ou pessoas e registrar, cedendo ,posteriormente, a câmera digita,l para quem não tivesse participado ainda da atividade. Todos já sabiam como funcionava uma máquina fotográfica digital e explicações a respeito disso não foram necessárias.

No encontro seguinte, já com as fotos reveladas e ampliadas, propusemos que cada estudante escolhesse uma e narrasse, por meio da escrita ou da oralidade, o significado que a imagem eleita tinha para cada um. Para Souza (2007) as imagens são linguagens, enunciados que carregam sentidos, portanto, nosso grande objetivo era buscar compreender um pouco mais dos modos de vida dos participantes, por meio da fotografia.

Entendemos a linguagem fotográfica como uma prática que pode ser estimulada no espaço escolar. Em nossa visão, aproximar outras linguagens – visuais e orais – das tradicionalmente utilizadas na escola contribui para a formação de um novo leitor, favorecendo a que ele alcance além do verbal, abrindo-lhe novos horizontes para um saber mais pleno.

Não analisaremos as imagens produzidas pelos jovens a partir da formalização e abstração (luz, movimento, linhas, superfície...), até, porque, não realizamos oficinas sobre técnicas de fotografias; nosso intuito é, tão somente, provocar reflexões acerca das subjetividades que saltaram das imagens.

Compreender uma imagem é poder percorrer, no sentido inverso, o caminho de seu processo criativo. Uma imagem [...] esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem. Portanto, decifrá-la é procurar reconstruir o texto ou os textos que tal imagem contém (SOUZA, 2007, p. 79).

As narrativas construídas evocavam valores sociais, culturais, emocionais e alteritários. Cada estudante contava sua história particular, mas que, em alguma medida, também era a história de tantos outros que estavam ali presentes; eles redescobriam-se no olhar (na imagem) do outro. Muitos se reconheceram nas fotos tiradas pelos colegas: “Eu deveria ter tirado a foto do açude, a mesma que você tirou, tem tudo a ver com minha vida”, dizia um estudante para o outro.

Foram produzidas fotografias de diversos locais de Água Boa, de animais presentes na comunidade, da escola onde estudam e, muitas fotos eram dos próprios estudantes, que demonstraram bastante afetividade e amizade entre eles<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Nesta pesquisa o leitor não encontrará as fotos que mostram claramente os participantes devido à necessidade de preservação de suas identidades.



Fotografia 01: praça de Água Boa



Fotografia 02: Igreja de Água Boa





Fotografia 03: Açude de Água Boa



Fotografia 04: a natureza em Água Boa



Fotografia 05: A escola em Água Boa

O grupo mostrou enorme interesse em produzir fotos da sua realidade. Ver algo significa estabelecer um diálogo com o que se observa. Objetos, pessoas e contextos têm significados atribuídos pela relação e interação que os sujeitos estabelecem com os mesmos.

As imagens contam um pouco da história do sertão e das vivências dos participantes. O açude, presente em uma das fotografias, é o símbolo do semi-árido. É dele que provém parte da diversão e é ele, também, que indica as condições de seca da região. A foto do açude, como afirmou o jovem Riquelme, “representa a falta de chuvas no sertão, e com isso a vegetação acaba e as águas dos açudes também. Quando o sertão fica seco some uma das mais belas vistas do mundo. Mas quando chove, eu vejo um mundo melhor, com belas paisagens [...] e momentos de lazer para todos nós...”.

A noção de que o meio rural é um pouco mais tranquilo que outros contextos foi confirmada na “fotografia que representa a natureza. Ela, a natureza, faz parte da minha vida desde que descobri que a sobrevivência do ser humano depende muito dela. A natureza transmite um profundo perfume

que me faz cada vez mais senti carinho e admiração por ela”; narra Ana Paula, de maneira emocionada. Por mais que a estudante nutra o sonho de morar na cidade grande, ela conserva a ideia do rural como um lugar de paz, de aconchego da família, de admiração pela sua bonita e resistente paisagem. Partir atrás de melhores condições de vida é um direito de Ana Paula, porém, ela deixa claro que o campo ajuda na sua formação enquanto pessoa.

A praça é tão significativa para Nicolas! O aluno, que vem de outra localidade do sertão, fez amizades e construiu o sonho de ser jogador de futebol na mesma praça da foto. A juventude rural não é vítima da violência exacerbada, a praça pode ser, ali sem qualquer restrição, lugar de trocas, de amizades e namoros.

A imagem da igreja, a maneira como ela está colocada na foto – ocupando todo o espaço da fotografia e com uma dimensão maior do que realmente possui – atribui grande importância para essa instituição. A igreja é o lugar onde os estudantes se reúnem duas vezes por mês. A festa, grande momento de lazer entre os jovens da comunidade, é realizada somente uma vez por ano e tem como objetivo central o “louvor a Nossa Senhora de Fátima”. “Assim, lá é um lugar muito importante para mim, pois faz parte da minha vida desde a minha infância”, conta Ashley. Avaliamos, com isso, que a religião exerce forte influência na formação das visões de mundo dos jovens que participaram desta pesquisa.

Nas fotografias que aqui não foram expostas, por motivos já esclarecidos anteriormente, todos os participantes quiseram estar inseridos nas imagens. “Tira uma foto minha em frente ao forró”. “Tira outra foto comigo aqui nas plantas”. “Vamos tirar uma foto todo mundo junto”. Nossa interpretação para esse fato é de que há, entre eles, uma boa dose de necessidade de tornarem-se visíveis. A grande mídia apresenta tanto o jovem urbano – e o universo a que pertencem – que, parece-nos, os sujeitos desta pesquisa sentem necessidade de mostrarem-se, tal como são, bem como do que gostam; assim como serem reconhecidos, também, por suas diferenças. É como se eles quisessem exibir para o mundo os verdadeiros protagonistas da história.

Os jovens rurais demonstraram, ainda, um sentimento de pertencimento ao campo, valorizando e destacando, nas imagens, lugares específicos da sua comunidade. Porém, da mesma forma, trouxeram para suas mensagens imagéticas as vozes que denunciam as péssimas condições existentes em Água Boa, como, por exemplo, a imagem que retrata a má estrutura da escola e o açude, que expõe o sofrimento com a seca. Ou seja, os estudantes construíram suas narrativas fotográficas com base, mais uma vez, no dialogismo. Com a atividade das fotografias, os sujeitos puderam construir suas próprias imagens. Dentro das nossas rodas eles tiveram a liberdade de expressão garantida, bem como estímulos ao processo criativo.

Não existiu o professor no centro, que ditasse as regras; o discurso autoritário foi substituído por diferentes vozes. As imagens construídas pelos jovens representaram a perspectiva polifônica. As produções dos meninos e meninas da zona rural trazem vozes sociais; a voz do contexto em que estão inseridos, a voz que denuncia a problemática do sertão e a voz dos seus desejos pessoais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros.  
(Paulo Freire, 1987, p. 58)

Como chegar ao final de um labirinto? Talvez o fim que supostamente achamos, possa ser, na verdade, o começo desse labirinto, a abertura para novas descobertas, para novos aprendizados.

Toda pesquisa visa à troca com o outro. “Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (BAKHTIN, 1985 citado por SOUZA, 2007, p. 83). O dialogismo sempre esteve presente nesta investigação. A partir da minha experiência com os jovens pesquisados e das leituras realizadas para a construção deste trabalho, atribuí um novo sentido para a relação comunicação e educação que vai além de uma discussão tecnológica. As diversas linguagens existentes não funcionam como meras ferramentas, mas passam a ser um espaço de produção de significados, dentro da escola.

Certamente, não termino esta pesquisa da mesma forma que comecei. Há, em mim, uma extrema felicidade, que emerge não só pela “sensação de dever cumprido” ou pela possibilidade de um título, mas, sobretudo, por ter sido este trabalho um ponto de partida para a reflexão da dialética existente no mundo.

Trago, em minha escrita, as vozes, os sentimentos e as formas de ser – e perceber o mundo –, dos jovens rurais que, muitas vezes, são sufocadas pelas vozes dos jovens urbanos. A partir das histórias dos jovens pesquisados identifiquei a minha própria história de vida, ao mesmo tempo em que fui profundamente instigada, como pesquisadora. Descobri que um lugar tão ‘árido’ e relativamente distante da cidade de Fortaleza, é profícuo em vontades e esperanças, e que é preciso que se dê maior visibilidade e, cada vez mais, oportunidades, aos jovens que moram no Brasil rural, para que eles ‘aconteçam’.

Penso que os resultados encontrados nesta pesquisa possam contribuir para o diálogo entre o campo da comunicação e o da educação, bem como na ampliação dos estudos que envolvem os jovens rurais, em especial os

do sertão nordestino. Em nossas investidas no mundo das leituras, condição imprescindível ao nosso propósito, observamos certa escassez de pesquisas que relacionam juventude rural e consumo; em contraposição às que dizem respeito ao meio urbano, em que há prodigalidade de textos. Concluímos, pois, que são necessários mais estudos sobre essa temática, para que possamos compreender melhor as diferentes culturas juvenis.

Durante toda a discussão que fizemos constatamos que instrumentalizar a escola com computador, ainda que com acesso à internet e uso de softwares modernos e sofisticados, não garante, por si só, o estímulo à inventividade e ao comprometimento de professores e alunos, por um ensino melhor; sequer alcança-se a multiplicidade de linguagens que permeiam nossas relações, se a instituição escolar não proporcionar um ambiente dialógico.

Esta pesquisa se propõe, pois, a ser mais um aliada da escola, principalmente na atuação dos professores em sala de aula; suscitando questionamentos acerca da educação formal e incitando a busca de novos caminhos que tornem o ensino/aprendizagem mais interessantes. Defendemos que o educar não se limite ao apropriar-se do conhecimento, mas que, tal como na perspectiva bakhtiniana e na lógica hipertextual torne-se possível contemplar a diversidade existente na contemporaneidade; e que a cultura juvenil e a escolar não se contraponham, mas entrelacem-se, tornando o aprendizado mais criativo e participativo.

É preciso olhar com cuidado o lugar ocupado pelo professor. As narrativas dos jovens pesquisados revelam o descompasso existente entre o ensino na sala de aula e suas vivências, no cotidiano. Mas, a denúncia de que o educador não está preparado para lidar com o sujeito jovem, enseja uma análise mais acurada, por parte das universidades, acerca da formação do professor, neste mundo de diversidades. A mídia ajuda a construir nossas visões de mundo e o professor precisa estar atento e preparado para uma educação voltada ao uso crítico da mídia<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> A terminologia “Educação para o uso crítico da mídia é a mais adequada para discutir a relação educação e comunicação pois evita fortalecer a tensão entre esses dois campos” (SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino; MIRANDA, Luciana Lobo; LIMA, Tiago Regis de. Fazendo



A pesquisa tinha, como um dos objetivos, buscar entender como o jovem, a partir de seus repertórios sócio-culturais, se apropria e (re)significa os diferentes gêneros discursivos que os circundavam. A esse respeito identificamos, no trabalho empírico, que os jovens do campo, estão 'atenados' com o mundo; e que se apropriam dos produtos veiculados pelos meios de comunicação. Porém, após reflexões e debates em nossas rodas, observamos que esses jovens não consomem os produtos culturais de maneira passiva. Na atividade que envolveu a produção de colagens sobre os jovens rurais, por exemplo, verificamos que eles têm uma postura crítica e não aceitam a imagem construída pela grande mídia, de que os moradores da zona rural são jecas e/ou caipiras.

Apesar de os jovens do campo receberem influências dos meios de comunicação e da vida urbana, não perdem o vínculo com os valores locais. A oralidade, linguagem muito presente no sertão, continua fazendo parte de suas vidas, de maneira vigorosa. Vimos que o cordel esteve presente nas produções dos estudantes e concluímos que tradição e modernidade, realmente, andam juntas; e que a dialética faz parte das nossas vidas.

O que observamos na realização da pesquisa empírica foi que as juventudes, inclusive as do campo, são realmente diversificadas, heterogêneas, e não-lineares, pois, ainda que os estudos que abordam a temática do jovem rural apontem o trabalho como um dos eixos centrais nas vidas desses jovens, nossa avaliação é de que os sujeitos participantes da presente pesquisa não se encaixam nessa afirmação. Isso significa que a escolha entre trabalho e estudos não constitui, necessariamente, um dilema para os jovens rurais pesquisados.

Por outro lado, comprovamos o que as teorias afirmam sobre a ambiguidade dos jovens rurais, no que diz respeito à sua permanência, ou não, no campo. Os entrevistados, em suas falas, expressaram, claramente, seu desejo de sair, em busca de 'uma vida melhor', mas, ao mesmo tempo, cogitam

permanecer, especialmente para ficar perto da família e longe da violência, ou seja, são movidos pela segurança – tanto emocional, quanto físico/política.

Em suas visões de futuro, ainda que os sujeitos pesquisados não estejam envolvidos com o mundo do trabalho, alimentam a expectativa de vir a trabalhar em outro lugar, longe do campo; e reconhecem que para atingir seus objetivos é preciso estar na escola, pois ela ajuda na escolha profissional de cada um, embora, ao mesmo tempo, não ofereça – em suas próprias opiniões– os recursos necessários para empregos que exigem conhecimentos mais acurados, sobretudo os que envolvam tecnologias de ponta. Mesmo não sendo nosso objetivo direto, esta pesquisa pretende contribuir na discussão do novo currículo para o Ensino Médio, que ora defende o ensino voltado para o trabalho, ora para a formação acadêmica. Marília Spósito (2008, p.86) diz que “ao se estender a segmentos mais heterogêneos da população, o ensino médio não pode ser pensado apenas como um degrau preparatório para o ensino superior, ou seja, como ensino propedêutico”. Não se pode ter um ensino desconectado da realidade de seus educandos, antes de discutir o modelo de ensino é preciso partir de seu contexto.

No trabalho realizado, corroboramos com a tese de que as características do hipertexto: de heterogeneidade, intertextualidade e não-linearidade, entre outras, vão além dos meios digitais mais modernos e podem ser implementadas nas salas de aulas. Ultrapassamos a dimensão tecnológica dos tempos modernos, para admitir outras produções culturais que exigiram recursos menos sofisticados e mais condizentes com as condições locais da escola, tais como: tesoura, cola, recortes de papel, cartolinas e máquina fotográfica.

Por intermédio das rodas de conversa e das produções dos gêneros discursivos, pelos estudantes, foi possível entender como os jovens atribuíam sentidos às mensagens construídas pelos meios de comunicação.

A postura da pesquisadora, na maioria das vezes, foi de ouvinte, entretanto, em alguns momentos fez-se necessário suscitar questões, para estimular o debate e abrir oportunidades para o diálogo. O silêncio dos participantes, no princípio, foi um grande entrave. Apesar de as rodas estimularem a participação do outro e instigarem a construção de



pensamentos, algumas limitações dificultaram, apenas no início, a exposição de cada jovem.

Mesmo não tendo nenhum participante que exercesse um grande poder sobre os demais, a infra-estrutura da escola, o receio de falar das dificuldades – em especial quanto às relações com os professores – e o modelo propagado de educação, segundo o qual, só deve falar o sujeito universal, o ‘detentor’ do saber, podem ser fatores que contribuíram para a dificuldade de participação dos entrevistados. “Embora as rodas de conversa possam colaborar na redução do constrangimento ao diálogo, não devem ser consideradas como solução mágica para acabar com todo e qualquer constrangimento” (ABADE; AFONSO, 2008)

Assim, após os jovens perceberem que não se tratava de mais uma aula, o silêncio cedeu espaço ao diálogo, à não hierarquização e ao entrecruzamento de histórias de vida. Os estudantes, ao final das nossas rodas, afirmaram, unanimemente, que todas as atividades desenvolvidas eram muito diferentes e bem mais interessantes do que o conteúdo escolar, pois era um espaço para se dialogar sobre o cotidiano.

As rodas de conversas não visam a transmissão de um conhecimento no modelo da escola tradicional. A reflexão que se passa nas Rodas, justamente por ser estreitamente vinculada ao contexto de vida, pode se desenvolver na linguagem do cotidiano dos participantes. Não é preciso falar difícil. [...] é em sua linguagem, com seu próprio vocabulário que as pessoas iniciam o processo de reflexão (ABADE, ano, pag.33)

A educação não pode ser bancária<sup>38</sup> ela precisa atuar em rede, uma rede que una a linguagem do professor, com a do jovem, com a da comunidade e com a dos produtos midiáticos, com a do mundo, afinal.

---

<sup>38</sup> Bancária é um conceito utilizado por Paulo Freire. O autor (1987: p.58) diz: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”.

A escola, ao trabalhar com as imagens e com a produção de imagens, revela-se como um espaço de construção de novos conhecimentos. Ao usarmos a criatividade e a produção de narrativas imagéticas – orais e escritas –, sobre a vida em seu meio, inserimos a realidade do aluno na sala de aula, quebramos com o modelo de transmissão hierárquico do conhecimento e, a partir da alteridade, da dialogia e do hipertexto, descobrimos quem é esse estudante que espera, ansioso, por uma prática pedagógica que envolva os conteúdos dos livros com o seu cotidiano e que articule diferentes conhecimentos e linguagens. “Vale sublinhar que os modos de produção do conhecimento não podem estar desvinculados das práticas sociais e culturais cotidianas” (SOUZA, 2007, p. 82).

Trabalhar com diferentes gêneros discursivos (cartas, artigos de opinião, fotos, cordeis, colagens, entre outros) é contribuir para a formação de um sujeito autônomo, capaz de compreender e se posicionar frente aos múltiplos universos das mensagens veiculadas pela mídia. “La educación necesita entonces ponerse a la escucha de las oralidades y abrir los ojos a los visibilidades culturales de las visualidades que emergem em los nuevos regimes de la tecnicidad” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 10).

O educador necessita, pois, reconhecer e estimular diversas interpretações/significações dos educandos e considerar que essas são produtos de uma visão de mundo, influenciada pelo contexto sócio-político-histórico-cultural em que o sujeito está inserido. No entanto, parece-nos, igualmente importante, que não se restrinja as abordagens, às particularidades do meio rural, pois os jovens pesquisados rompem com as barreiras do rural e possuem, em seu universo cultural, muito mais informações e características urbanas do que se possa imaginar.

Em nossas rodas os sujeitos foram desilenciados, rompendo com o *statu quo* a que estavam habituados. A idéia de que o aprendizado só se dá quando apenas uma voz pode ser ouvida, foi rompida entre nós, e os estudantes ganharam confiança para expor, por meio de várias linguagens, suas idéias, perspectivas, representações e escolhas.

Este foi, portanto, nosso maior ganho, a constatação de que o dialogismo é o grande instigador da participação social e, talvez, o maior aliado das mudanças educacionais pelas quais a sociedade moderna propugna.

## BIBLIOGRAFIA

ABADE, Flávia Lemos; AFONSO, Maria Lúcia M. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: rede de cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: [http://www.ufsf.edu.br/portal2-repositorio/file/lapis/para\\_reinventar\\_as\\_rodas.pdf](http://www.ufsf.edu.br/portal2-repositorio/file/lapis/para_reinventar_as_rodas.pdf). Acesso em 03 de setembro de 2010.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre tematização social da juventude no Brasil. **Revista brasileira de educação**, n.5, p.25-36, 1997.

\_\_\_\_\_ *et al.* (Org). *Juventude em debate*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALONSO, Ángel San Martín. O método e as decisões sobre meios didáticos. In: SANCHO, Juana M (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2007.

ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. Radioescola: locus de cidadania, oralidade e escrita. **UniRevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 1 – 10, jul. 2006

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. **A Rádio-Escola como uma Experiência de Comunicação Educativa**. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2008, Natal – RN. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0617-1.pdf>. Acesso: 14 de Maio de 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Laura Pozzana. **Sistema Rio aberto**: o corpo em conexão. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto *et al* (org.) **Diálogos com Bakhtin**. FARACO. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (1936). In: WALTER Benjamim. **Obras escolhidas - Magia e técnica, arte e política**. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias Qualitativas na Educação: Teoria e Prática**. Brasília: Editora Vozes, 2010.

BORELLI, Silva Helena Simões; ROCHA, Rosamaria Luíza de Melo Rocha. **Jovens Urbanos**. Concepções de vida e morte, experimentação da violência, consumo cultural, mídias e novas tecnologias. In: XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Porto Alegre, 2004.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_; MELO, Rosineide de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm). Acesso em: 14 de Julho de 2010.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 35-51.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Um Método para Análise e Co-gestão de Coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: editora Hucitec, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CARNEIRO, Maria José. [Juventude rural: projetos e valores](#). IN: ABRAMO, Helena W; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs). **Retratos da juventude brasileira – análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p 243-261.

CASTRO, Elisa Guaraná. [As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias](#). IN: WOORTMANN, Ellen F; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (orgs). **Margarida Alves – Coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p. 245-277.

\_\_\_\_\_. Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a reforma agrária. **Proposta**, n. 107/108, p. 75-80, 2005/2006.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). [Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar](#). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORREIA DIAS, Angela Alvares ; MOURA, Karina da Silva . Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 1-13, 2006. Disponível em: <[www.cienciasecognição.org](http://www.cienciasecognição.org)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina; VANUCCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

DA ROS, Silvia Zonatta. Imagem, discurso e dialogismo: questões metodológicas. In: DA ROS, Silvia Zonatta *et AL* (org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e/em relação. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/URSC, 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, Maria Nobre *et al* (Org). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

\_\_\_\_\_.A formação da juventude:educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: UFC, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, out. 2007, v. 28, n. 100, p. 1105 – 1128.

DELAS, Daniel. Poéticas da linguagem de Bakhtin a Glissant. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1988.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS, Maria Helena Pereira. **Hipertexto – o labirinto eletrônico**: uma experiência hipertextual. Disponível em: <[www.unicamp.br/~hans/mh/memes.html](http://www.unicamp.br/~hans/mh/memes.html)>. Acesso: 12 de dezembro de 2009.

DIÓGENES, Gloria. **Cartografias da cultura e da violência**. São Paulo: Annablume, 1998.

DOWNING, John D. H. **Mídia Radical**: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais. Colaboração Tamara Villarreal Ford, Genève Gil, Laura Stein. Tradução Silvana Vieira. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

DURSTON, John. **A juventude rural no Brasil e no México**: reduzindo a invisibilidade. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

ESTATUTO da criança e do adolescente. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC/ACS, 2005.

FAÏTA, Daniel. A noção de “Gênero Discursivo” em Bakhtin: Uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

FEITOSA, Sara Alves. **Televisão e juventude sem terra**: mediações e modos de subjetivação. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERRARETTO, Luiz Artur. **Rádio no ar** – o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

FERREIRA, Brancolina; ALVES, Fábio. Juventude rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília. Ipea, 2009.

FILHO, Hélio Chaves. **Educação Hipertextual**: Por uma abordagem dialógica, polifônica e intertextual. 2003. Dissertação de mestrado– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FILHO, José Farias Gomes. **Crianças e adolescentes no semi-árido cearense**. Unicef, 2003.

FOIRIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e pesquisas**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção leitura, escrita e oralidade).

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicole. (Org.). **Metodologias Qualitativas na Educação**: Teoria e Prática. Brasília: Editora Vozes, 2010.

GASKELL George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, Hebe Signorini. Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. **Tempo social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, v. 17, n.2, p.253-273, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa**. Dissertação de mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KAPLÚN, Mario. **A la educación por la comunicación**. 2ª ed. Quito: Ciespal, 2001.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: Uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder nas pesquisas humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2007.

LECCARDI, Carmem. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo social**, v.17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES. Ana Elizabete Rodrigues de carvalho. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alterária e dialógica**. Tese de doutorado em psicologia. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica - Puc, Rio de Janeiro, 2005.



MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005,

MARGULIS, Mario. Juventude: uma aproximación conceptual. In: BURAK, Solum D. (org.). **Adolescencia y juventud em América Latina**. Costa Rica: LUR, 2001, p. 41-56.

MARTIN- BARBERO, Jesús. Desafios Culturais da comunicação à Educação. Revista: **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 18, p. 51 a 61, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Novos regimes de visibilidade e descentramentos culturais. In: FILÊ, Valter (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **La Educacion desde la comunicacion**. Editora Norma, 2002. Disponível em: [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org). Acesso em: 14 de novembro de 2010.

MARTINS, Heloísa Helena T. Souza. A juventude no contexto da reestruturação produtiva. In: ABRAMO, Helena Wendel *et al* (Org.). **Juventude em debate**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, kelma Socorro Lopes; ALENCAR, Maria Clélia de Medeiros. Juventude rural: trabalho, migração e escola. In: MATOS, kelma Socorro Lopes de (Org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: UFC, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

MORAES, Raquel de Almeida; DIAS, Ângela Correia; FIORENTINI, Leda Maria Rangero. As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as

perspectivas de Freire e Bakhtin. **UniRevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 1 – 10, jul. 2006.

MOURA, Karine da Silva. **Arquiteturas de memória**: contribuições dos gêneros discursivos para a construção de uma educação hipertextual. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NOVAES, Regina R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a invenção da política. In: ABRAMO, Helena Wendel *et al* (Org.). **Juventude em debate**. 2ª. ed. . São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; VANUCCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIVA, Marcelo Rubesn. Juventude e mobilização. In: ABRAMO, Helena Wendel *et AL* (org). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista brasileira de educação**, n.5/6: Juventude e contemporaneidade, SP: Anped, p. 15-24, maio-dezembro 1997. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf). Acesso em 25 de maio de 2010.

PERUZZO, Cecília M. Krohling. Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. In: **Revista Fronteiras – Estudos midiáticos**. Unisinos, São Leopoldo, v.3 n.1, p. 111-128, setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Participação das rádios comunitárias no Brasil**. Disponível em: [www.lead.org.br/.../Participação%20nas%20Rádios%20Comunitárias%20no%20Brasil.pdf](http://www.lead.org.br/.../Participação%20nas%20Rádios%20Comunitárias%20no%20Brasil.pdf). Acesso em: 20 de junho de 2010.

PONS, Juan de Pablo. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana M (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REIS, Renato Hilário. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos e hipertextos na sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, Sílvia Helena. **O Dialogismo no livro Didático e no hipertexto eletrônico**: um estudo sobre letramento no ensino fundamental. Dissertação

de mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROSSETTI, Regina. Visões teóricas acerca das confluências entre comunicação, sociedade e inovação. In: CAPRINO, Mônica Pegurer (Org.). **Comunicação e Inovação: Reflexões contemporâneas**. São Paulo: Paulus, 2008.

SALES, Celecina de Maria Veras. Os jovens como experimentadores e produtores de devires. In: DAMASCENO, Maria Nobre *et al* (Org.). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino; MIRANDA, Luciana Lobo; LIMA, Tiago Regis de. Fazendo mídia, pensando educação: reverberações no mesmo canal. **Comunicação & Sociedade**. São Paulo, v.30, n.51, p.89-9112, jan/jun. 2009.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M (org.). **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHUTZ, Alfred. **El problema de La realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974, p. 35-70.

SILVA, Júlia Lúcia Albano. **Rádio oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica**. São Paulo: Annablumme, 1999.

SILVA, Wanda. Jovens de um rural brasileiro: socialização, educação e assistência. IN: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.22, n.57, p. 97-115, ago/2002.

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço discente. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v.1, p. 17-56.

STAM, Robert. **Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. [Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural](#). IN: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (orgs). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.279-293.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

WANDELLI, Raquel. **Leituras do hipertexto**: viagem ao Dicionário Kazar. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2003.

WELLER, Wivian *et al.* **Karl Mannheim e o método documentário de interpretação**: Uma nova forma de análise das visões de mundo. Sociedade e Estado [Dossiê Temático: Inovações no Campo da Metodologia das Ciências Sociais. Brasília: vol. XVII. N.02, p. 375-396, jul/dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, n.2, Mai./Ago. 2006, p.241-260.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VIVARTA, Veet (coord.). **Remoto controle**: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes. São Paulo: Cortez, 2004.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O outro da Personagem: Enunciação, Exterioridade e Discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

## APÊNDICE I Questionário

Universidade de Brasília - UnB  
Faculdade de Educação

Questionário desenvolvido com base nos questionários aplicados pelo grupo GERAJU (Educação e Políticas Públicas: gênero raça/etnia e juventude) da UNB.

**Projeto: AS CONTRUÇÕES DE SENTIDOS DOS JOVENS DO SERTÃO NORDESTINO A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E DA LÓGICA HIPERTEXTUAL**

PREZADO(A) JOVEM,  
ESTOU DESENVOLVENDO UMA PESQUISA INTITULADA “AS CONTRUÇÕES DE SENTIDOS DOS JOVENS DO SERTÃO NORDESTINO A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E DA LÓGICA HIPERTEXTUAL” POR GENTILEZA, RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO. TODAS AS INFORMAÇÕES SERÃO TRATADAS COM RIGOR E SIGILO. NOMES NÃO SERÃO DIVULGADOS.

Nome: \_\_\_\_\_

Nome fictício (como gostaria de ser chamada/o): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: feminino ( ) masculino ( )

Estado civil: solteiro/a( ) casado/a( ) Separado/a( ) outros( ): \_\_\_\_\_

Tem filhos? sim ( ) não ( ) número de filhos \_\_\_\_\_

Tem irmãos(ãs)? sim ( ) não ( ) número de irmãos(ãs): \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_

Cidade em que nasceu: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Nome do local em que vive atualmente: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo vive nessa região? \_\_\_\_\_

Cidade de nascimento da mãe: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Cidade de nascimento do pai: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

### **Moradia**

Como mora?

Com os pais ( ) com o companheiro/a ( ) com parentes ( ) Outros: \_\_\_\_\_

### **Situação atual:**

Somente estuda ( ) Estuda e trabalha ( )

Caso esteja trabalhando, qual a profissão/atividade que está exercendo?

---

Caso esteja trabalhando, tem dedicação de quantas horas semanais?

---

Qual é o valor da sua renda mensal e/ou mesada?

---

Em que você gasta a sua renda mensal e/ou mesada?

---

**Escolaridade da mãe:**

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )

Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ Renda mensal: \_\_\_\_\_

**Escolaridade do pai:**

Primeiro Grau/ Ensino Fundamental: completo ( ) incompleto ( )

Segundo Grau/ Ensino Médio: completo ( ) incompleto ( )

Ensino superior: completo ( ) incompleto ( )

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ Renda mensal: \_\_\_\_\_

**Dados complementares:**

*Você faz parte de algum grupo ou associação? sim ( ) não ( )*

Se sim, quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa?

---

---

---

Há quanto tempo você está nesse grupo?

---

Quantas vezes na semana costumam se encontrar?

---

Onde costumam se encontrar?

---

**Muito obrigada!**

## APÊNDICE II

### Tópico guia para rodas de conversa – Ponto de partida

A pergunta de partida: Como é o dia-a-dia de vcs?

#### TRABALHO

Alguém de vocês trabalha?

Tempo de trabalho.

O motivo que o/a levou a trabalhar.

Como concilia estudo e trabalho?

#### CONSUMO

Vocês gostam de comprar? O que mais compram?

A marca, para vocês, é importante na hora da compra?

Com que frequência vocês compram?

Na casa de vocês possuem Televisão? Só uma ou mais de uma?

Onde fica a televisão (em qual lugar da casa)?

A televisão oferece bons programas?

Qual o Canal preferido?

Quais programas vocês gostam de assistir?

Rádio, vocês escutam? Onde escutam?

Que tipo de música vocês gostam?

Vocês usam computador?

Na casa de vocês tem computador?

Para quem não tem computador: Onde usam computador? Em lan-house?

Com que frequência?

Quanto tempo passam na internet?

Tem Orkut? Twitter? E-mail?

## LAZER

Há espaços de lazer na comunidade?

O que mais gostam de fazer quando têm tempo livre?

Vocês têm acesso a bens culturais como música, teatro, cinema?

Vocês gostam de ler? O que mais gostam de ler, revistas, jornais, quadrinhos, livros?

Há movimentos juvenis locais?

## RELAÇÃO JUVENTUDE E ESCOLA

O dia-a-dia na escola.

O que acham da escola? Por que freqüentam?

A escola ajuda a diminuir a violência, a pobreza?

Algumas pesquisas mostram que os jovens ou repetem o ano ou abandonam a escola. Por que vocês acham que isso acontece?

A escola ajuda a obter um bom emprego?



### APÊNDICE III





## APÊNDICE IV CARTA DE APRESENTAÇÃO À ESCOLA



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Eu, **TATIANA CASTRO MOTA**, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, matrícula \_\_\_\_\_ sob a orientação da Profa Dra **ÂNGELA DIAS**, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos (as) do ensino médio da zona rural. A pesquisa tem como objetivo investigar e refletir sobre o modo como diferentes linguagens e expressões são apropriados e re-significados pelos os jovens da região rural, levando em consideração seus repertórios sócio-culturais.

O trabalho de campo consiste na realização de questionários, rodas de conversas e oficinas com jovens rurais e será realizado no segundo semestre de 2010, em uma escola pública da zona rural de Água Boa, localizada no município de Paramoti, Ceará.

Solicitamos, assim, a autorização e o apoio da Diretoria e dos professores para realizarmos a obtenção das informações nas turmas de ensino médio da zona de rural de Paramoti. Os encontros entre a pesquisadora e os jovens pesquisados ocorrerão aos sábados na própria escola e terão duas horas, em média, de duração. A escolha do dia e do horário foi devido ao tempo disponível dos jovens e, também, para que não atrapalhe as atividades escolares. Todos os encontros serão na presença da pesquisadora.

Para evitar qualquer possibilidade de inibição, pedimos que nenhuma pessoa ligada à escola esteja presente, somente a pesquisadora e os estudantes. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso às informações dadas pelos jovens rurais, responsabilizando-se pela não divulgação dos nomes dos jovens participantes da pesquisa.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento dos participantes e são, absolutamente, confidenciais.



Qualquer contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo telefone **(85) 3228-6902/ (85) 8783-6350** ou pelo seguinte e-mail: **taticmota@yahoo.com.br**

Agradecemos a colaboração desta escola.

Atenciosamente,

---

Li e autorizo a realização da pesquisa na escola Tomé Gomes

---

Núcleo Gestor da Escola



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### **Autorização dos pais/responsáveis**

Prezados pais ou responsáveis,

Eu, **TATIANA CASTRO MOTA**, mestranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa Dra **ÂNGELA DIAS**, estou realizando uma pesquisa com jovens alunos (as) do ensino médio da zona rural. A pesquisa tem como objetivo investigar e refletir sobre o modo como diferentes linguagens e expressões são apropriados e re-significados pelos os jovens da região rural, levando em consideração seus repertórios sócio-culturais.

Uma das etapas do trabalho de campo consiste na realização de rodas de conversas e oficinas com os jovens para conhecer o que eles pensam sobre a relação escola e juventude, saber como eles, enquanto jovens, pensam da juventude, seus projetos de vida e outros temas relacionados à juventude. No dia 01 de outubro em atividade realizada na sala de aula, com o consentimento e apoio da escola, convidamos as turmas de 1º e 2º ano para participar de rodas de conversas, alguns jovens demonstraram interesse em contribuir na referida atividade. Entre eles, o seu (sua) filho (a).

Solicitamos, assim, a sua autorização para que o (a) estudante \_\_\_\_\_ participe de rodas de conversas e oficinas no mês de outubro e de novembro de 2010, aos sábados, a partir das 13h30, na escola Tomé Gomes.

Ressalte-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são gravadas, entretanto, são de livre consentimento dos participantes e são absolutamente confidenciais, não sendo divulgados os nomes dos alunos, ou quaisquer outros informantes.

Agradecemos a colaboração.

Atenciosamente,

Tatiana Castro Mota

Li e autorizo meu filho/filha participar da pesquisa:

---

Assinatura dos Pais ou responsável

**ANEXO I****Súplica Cearense**

Interpréte: O Rappa

Composição : Luiz Gonzaga

Oh! Deus,  
perdoe esse pobre coitado,  
que de joelhos rezou um bocado,  
pedindo pra chuva cair,  
cair sem parar.

Oh! Deus,  
será que o senhor se zangou,  
e é só por isso que o sol se arretirou,  
fazendo cair toda chuva que há.

Oh! Senhor,  
pedi pro sol se esconder um pouquinho,  
pedi pra chover,  
mas chover de mansinho,  
pra ver se nascia uma planta,  
uma planta no chão.

Oh! Meu Deus,  
se eu não rezei direito,  
a culpa é do sujeito,  
desse pobre que nem sabe fazer a oração.

Meu Deus,  
perdoe encher meus olhos d'água,  
e ter-lhe pedido cheio de mágoa,  
pro sol inclemente,  
se arretirar, retirar.

Desculpe, pedir a toda hora,  
pra chegar o inverno e agora,  
o inferno queima o meu humilde Ceará.

Oh! Senhor,  
pedi pro sol se esconder um pouquinho,  
pedi pra chover,  
mas chover de mansinho,  
pra ver se nascia uma planta no chão,  
planta no chão.

Violência demais,  
chuva não tem mais,  
corrupto demais,  
política demais,  
tristeza demais.

O interesse tem demais!  
Violência demais,  
fome demais,  
falta demais,  
promessa demais,  
seca demais,  
chuva não tem mais!

Lá no céu demais,  
chuva tem,  
tem, tem, não tem,  
não pode tem,  
é demais.

Pobreza demais,  
como tem demais!(Falta demais),  
é demais,  
chuva não tem mais,  
seca demais,  
roubo demais,  
povo sofre demais.  
Oh! demais.

Oh! Deus.  
Oh! Deus.  
Só se tiver Deus.  
Oh! Deus.  
Oh! fome.  
Oh! interesse demais,  
falta demais...!





