

De que lado nós estamos?

Uma experiência na educação de adolescentes através da cultura visual

Kelly Christina Mendes Arantes

... a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo ...
(A. Gramsci)

Resumo:

Este artigo propõe uma reflexão, através da cultura visual, sobre uma experiência concreta com alunos do ensino público fundamental, destacando a urgência de repensarmos o papel da escola para a classe trabalhadora e de resgatarmos a sua dimensão político-social, mostrando que, alunos e professores estando do mesmo lado, contribui para uma educação emancipadora.

Palavras-chave: *pedagogia crítica, hegemonia, análise crítica do discurso.*

Abstract:

This article proposes a reflection, through visual culture, about one concrete experience with fundamental grade students from public school, in special the urgency in rethinking the school paper for working class and reclaiming its political-social dimension, by showing that students and teachers, when at the same side, can contribute for a emancipating education.

Key words: *critical pedagogy, hegemony, discourse critical analysis.*

Introdução

Muitas foram as perguntas que me fiz enquanto tentava criar um fio condutor para contar, de forma crítica, uma experiência vivida, em uma escola municipal durante o ano de 2005, com alunos da última etapa do 3º ciclo do ensino fundamental. Minha intenção foi escrever esta experiência educativa, recorrendo a alguns referenciais teóricos, tornando-a comunicável e, ao mesmo tempo, sem transformá-la em um lugar comum, como nos mostram Hernández e Ventura (1998):

Apresentar uma experiência escolar costuma transformar-se numa reiteração de lugares-comuns, filtrados pela particularidade daqueles que a realizam. A descrição costuma ser o gênero dominante, e o esquematismo, a porta dos subentendidos que assinalam o que se fez em sala de aula. Mas isso não permite conhecer nem o que aconteceu, nem o processo de tomada de decisões que fez com que o autor ou autores tomasse aquela exata direção na experiência, e não outra qualquer (p.13).

Neste sentido, foram vários os conflitos que surgiram, na medida em que insistia em me situar nesta narração, como professora-pesquisadora e não como uma especialista ou como uma pesquisadora, que analisa os dados *estando fora*. Queria contar esta história *estando dentro*, assumindo uma postura política, que indicasse a necessidade de nós, professores do ensino fundamental, aprendermos a contar as nossas experiências e incrementarmos o nosso sentido profissional, como forma de nos tornarmos mais críticos e abertos para aprendermos a partir do nosso próprio trabalho (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

O meu conflito se inseria entre dois âmbitos: na urgência de aprendermos a falar *de dentro* da escola e na necessidade de romper com as rígidas estruturas tradicionais, que contam histórias sobre nós, sobre a nossa escola e sobre os nossos alunos.

Desta forma, me localizo nesta narração, como professora-pesquisadora do ensino fundamental, como *autor* e como sujeito que pertence ao âmbito da educação. Âmbito dinâmico, em constante transformação, cheio de incertezas e de urgências, cheio de erros, mas também de acertos. O que, nas palavras de Hernández (1998), nos leva a considerar que,

a forma de aproximarmos do conhecimento escolar da qual aqui se trata não nos "fixa" em verdades sagradas, universais e estáveis, e sim nos situa na tentativa de encontrar o que há por trás do que parece natural e nos coloca numa atitude de incerteza frente ao papel que as diferentes linguagens que se refletem nos saberes, nas disciplinas, nas matérias, (...) representam nesse processo de dar sentido à realidade (p.29).

Assim, o que proponho, neste texto, é refletir sobre uma experiência concreta, e destacar a urgência de repensarmos a educação, da qual somos peça fundamental, mostrando como esta experiência pode contribuir para repensarmos o papel da escola para a classe trabalhadora, como também, para mostrar a importância da educação resgatar a sua dimensão político-social e, conseqüentemente, a importância de nos posicionarmos como professores com compromissos político-sociais. Além disso, espero mostrar que professores e alunos estando do mesmo lado, podem tornar a escola um

espaço em que todos podem encontrar o seu lugar para aprender a ser sujeitos.

Lendo esta experiência educativa através da pedagogia crítica na perspectiva dos Estudos Culturais

Os EC irão surgir na Inglaterra nos anos 30 e 40, diretamente do trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido na educação de adultos. A especificidade do conteúdo e o contexto da educação de adultos proporcionaram, aos EC, várias questões que os conduziram para seus posteriores desenvolvimentos, já como disciplina, em *Birmingham Centre for Culture Studies*, nas décadas de 50 e 60. Estas questões incluíam, segundo Giroux (1996):

...a negativa em aceitar as limitações das estruturas de poder e os limites acadêmicos estabelecidos, a exigência de vincular a literatura com as situações vitais dos estudantes adultos e a insistência em que a escolarização fosse capacitadora e não meramente humanizadora (p.207)

É desta forma, portanto, que Giroux (1996) propõe recuperar uma pedagogia que se converta em um ato de produção cultural, numa forma de *escrita* onde as pessoas de verdade possam expressar e reescrever suas experiências vividas *dentro* e não *fora* da história. Neste sentido, *a importância da pedagogia para o conteúdo e contexto dos estudos culturais radica na relevância que tem para iluminar como o conhecimento e as identidades sociais se produzem em diversos lugares, entre os que se incluem as escolas* (GIROUX, 1996, p.208). Sem nunca perder de vista que, os EC se devem desenvolver não somente em relação com as especificidades e a natureza dinâmica dos problemas e conflitos que abordam, mas também, em relação ao legado de sua história, enquanto *prática política e oposicionista* (GIROUX, 1996).

Assim, a pedagogia crítica na perspectiva dos Estudos Culturais nos servirá de base teórica para a análise desta experiência, onde o conceito de hegemonia é crucial para ajudar-nos a compreender as relações de poder que perpassam as diferentes configurações relacionadas à classe, ao gênero, à *raça* e à região. Como nos explica Storey (2002), hegemonia para Gramsci:

é um conceito político desenvolvido para explicar (dada a natureza exploradora e opressiva do capitalismo) a ausência de revoluções socialistas nas democracias capitalistas ocidentais. Gramsci utiliza o conceito de hegemonia para referir-se a uma *condição em processo* que uma classe dominante (aliada com outras classes ou frações de classes) não só *governa* uma sociedade, mas a *dirige* através do exercício da *liderança moral e intelectual*. Neste sentido, o conceito é usado para sugerir uma sociedade em que, apesar da opressão e da exploração, existe um alto grau de consenso, uma boa parte de estabilidade social; uma sociedade em que os grupos e classes subordinadas parecem dar apoio ativo e subscrever valores, ideais, objetivos, significados políticos e culturais, que os unem e os *incorporam* às estruturas de poder prevaletentes (p.166)

A experiência educativa que passo a analisar visa desconstruir identidades de adolescentes e jovens adultos veiculadas pela mídia¹ (televisão, cinema, revistas, entre outros meios). Com isso, propus, inicialmente, refletirmos sobre a forma que as estruturas dominantes de comunicação de massa produzem significados mascarados, contribuindo assim, para estabilizar as convenções e naturalizá-las tomando-as como *dadas* (WODAK, 2004).

Iniciamos este processo, desconstruindo, explicitamente, as identidades dos adolescentes e jovens adultos, difundidas pela mídia. Porém, implicitamente, dentro deste mesmo processo, buscava desconstruir, também, a identidade *dada* ao professor do ensino fundamental, ou seja, um profissional técnico, que não precisa pesquisar, mas, manipular os livros textos. Busquei na teoria crítica subsídios para compreender a realidade e, assim, despertar a nossa consciência de que, com freqüência, somos enganados a respeito de nossas próprias necessidades e interesses (WODAK, 2004).

Por isso, considero importante que comecemos a contar as nossas experiências, como forma de acreditarmos que uma outra escola é possível, pois, correndo riscos e experimentando também se pode construir conhecimento, contrariando o que muitos especialistas prescrevem como certo e seguro, como explicita Kincheloe (1997):

Eles (os especialistas) acham que estão dando uma valiosa contribuição para o conhecimento do professor por reduzir a incerteza do praticante. Eles parecem não se dar conta de que o ensino é inerentemente um ato de incerteza, e que qualquer tentativa para negar esta característica acaba em problema (p.28)

Este projeto, desenvolvido com quatro turmas da última etapa do 3º ciclo, não atingiu 100% dos alunos. Nas diferentes salas, houve alunos que me deram muitas respostas, outros que tinham mais dificuldade de se manifestarem e, outros ainda, que não estavam dispostos a interagir. Houve momentos em que paramos para refletir se desejávamos continuar ou não. Os alunos participavam de todo o processo, a escolha era sempre deles. A eles cabia escolher o lugar que desejavam ocupar neste processo: participantes, atuantes e/ou observadores, não atuantes. Estas posições eram discutidas entre todos, sem juízos de valor, de certo ou errado. Discutíamos as possibilidades, mas a escolha era do aluno. Tivemos altos e baixos, o que faz parte da dinâmica escolar, assim como da vida.

Embora tivéssemos um tema central que nos conduzia, este projeto não estava fechado para os inúmeros imprevistos que surgiram ao longo de seu desenvolvimento. A seqüência foi se delineando a partir das respostas e indagações dos alunos em nossas interações. Deste modo, pretendo narrar uma experiência positiva, acreditando que uma outra escola é possível, sem descartar os conflitos existentes em nossa realidade.

Análise Crítica do Discurso e a Pedagogia Crítica na perspectiva dos Estudos Culturais

A análise crítica do discurso (ACD) não possui um marco teórico unitário. Em suas variantes encontram-se marcos teóricos e conceituais estreitamente relacionados, em que, as noções de poder, domínio, hegemonia, ideologia, entre outras, são importantes para as análises de diferentes discursos como, por exemplo, em nosso caso, de alguns discursos representados através da mídia (VAN DIJK, 1999).

Desta forma, a ACD e a pedagogia crítica na perspectiva dos Estudos Culturais se interagem subsidiando uma leitura crítica dessa experiência educativa. Sendo assim e, de acordo com Van Dijk (1999), a ACD:

... estuda primariamente o modo em que o abuso do poder social, o domínio e a desigualdade são praticados, reproduzidos, e ocasionalmente combatidos, pelos textos e a fala no contexto social e político. A análise crítica do discurso

(...) toma explicitamente partido, e espera construir de maneira efetiva a resistência contra a desigualdade social (p.23).

Nesta perspectiva, pretendo deixar claro que não assumo uma postura neutra diante de meus alunos e que tenho consciência da minha história e do lugar que ocupo, como professora-pesquisadora, pertencente à classe trabalhadora. Em outras palavras, *crucial para os analistas críticos do discurso é a consciência explícita de seu papel na sociedade* (VAN DIJK, 1999, p.23).

Portanto, assumir uma postura *neutra*, onde o sujeito não é considerado autor de sua história e transformador do seu contexto, mas uma mera consequência, é contrariar toda a minha proposta pedagógica, que defende a contraposição de idéias como processo de construção de conhecimento e de transformação dos sujeitos envolvidos. E que, neste caso, não se limita a considerar as posturas do professor-pesquisador e dos teóricos culturais, mas também, as posturas e opiniões dos alunos.

Desta forma, minha intenção é situar teoricamente esta experiência, na perspectiva da pedagogia crítica proposta pelos Estudos Culturais que, juntamente com a ACD, pretende contribuir para *dotar de poder a quem carece dele, com o fim de ampliar o marco da justiça e da igualdade sociais* (VAN DIJK, 1999, p.24).

Indo além das nossas identidades subjetivas

Incorporar uma visão crítica que levasse os alunos a perguntar a quem beneficia determinada visão dos fatos e a quem marginaliza, assim como, introduzir em nosso estudo, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno compreendesse que a realidade se constrói desde pontos de vistas diferentes e que alguns se impõem frente a outros, nem sempre pela força dos argumentos, mas pelo poder de quem os estabelece (HERNÁNDEZ, 1998), foi uma das diretrizes que se foi configurando nas nossas discussões em sala de aula.

Nesta direção, propus problematizarmos as relações entre o que *nós* somos de fato na realidade e quais identidades assumimos através dos discursos dos meios de comunicação de massa e da mídia. Estas identidades correspondiam à nossa realidade?

Assim, discutimos o tema da identidade não como um significado absoluto, mas em relação aos seus diferentes aspectos, *através dos quais o*

conceito de "identidade" dirige a atenção para um sentido mais elaborado de poder da cultura e a relação da cultura com o poder (GILROY, 1998, p.64-65) ⁱⁱ.

Desta forma, nosso interesse foi se dirigindo para o sentido de identidade *solidária*. Como nos explica Gilroy (1998), *este aspecto da identidade tem que ver com a forma em que as conexões e as diferenças se convertem em bases sobre as quais se pode provocar a ação social* (p.71). Portanto, já não estávamos tratando o tema da identidade como subjetividade, que destaca a história do sujeito e sua subjetividade, representadas pelas relações complexas *que penetram a difícil fronteira existente entre os campos psicológicos e sociológicos*. Também, não estávamos considerando a identidade enquanto *igualdade*, que tem seus aspectos psicológicos e psicanalíticos, que questiona *como um sujeito ou pessoa pode chegar a ver-se a si mesmo através dos outros*. Neste caso, as relações que formam os sujeitos avançam *a sua individualidade histórica, para o pensamento de identidades coletivas e comunais: nações, gêneros, gerações, grupos "raciais" e étnicos* (GILROY, 1998).

Embora estes dois aspectos da identidade enquanto *subjetividade* e *igualdade* sejam diferentes, eles se sobrepõem e nos conduziram ao terceiro aspecto da identidade, destacado também por Gilroy (1998), o aspecto da identidade enquanto *solidariedade*, pois como veremos mais adiante, este aspecto levou os alunos participantes desta experiência, de diferentes *raças (brancos e negros)*, de diferentes religiões (católicos e evangélicos), de diferentes regiões (periferia e favela), de diferentes idades e gêneros à uma ação social envolvendo, inclusive, alunos que não fizeram parte do projeto.

Iniciamos nossas discussões a partir de observações sobre a relação entre os alunos e entre eles e os professores, que não estava muito boa na escola. A sensação era que estávamos uns contra os outros e não lutando todos por um mesmo ideal. Isto nos levou a perceber que, o fato de não nos conhecermos e de nos relacionarmos através de identidades "pré-estabelecidas" para professores e para alunos, nos impedia de iniciarmos um diálogo mais maduro, pois nos afirmávamos mais, do que nos questionávamos. Conseqüentemente, isso nos levava ao desenvolvimento de um *saber mínimo*, como destaca Frigotto (1984):

Objetivamente, dentro da história da educação brasileira, notamos que os trabalhadores tiveram a *não-escola*, a escola desqualificada, a escola que ignora e despreza seu saber acumulado ou escolas paralelas, do tipo SENAI, cuja pedagogia específica é a própria pedagogia do capital que busca fazer *pelos mãos a cabeça do trabalhador* (p.205-206).

Com Frigotto percebi que este *saber mínimo*, incorporado por muitos docentes do ensino fundamental, através dos discursos hegemônicos das classes dominantes, não fazia o menor sentido dentro de uma perspectiva pedagógica crítica. Pois uma pedagogia crítica *deve converter-se num significado de contra-hegemonia. Mais especificamente, deve converter-se em um método teórico estratégico para desvelar a forma como as contradições ideológicas são resolvidas no nível imaginário do sujeito individual* (GIROUX; McLAREN, 1998, p.229). Buscávamos, compreender como a análise da cultura visual pode ir além da superfície ou da decomposição analítico-compositiva do tipo formal (linhas, texturas, etc.) (HERNÁNDEZ, 2000). Este mesmo autor nos esclarece que a compreensão da cultura visual implica:

aproximar-se de todas as imagens (sem limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas *visões* sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos. (p.51)

Esta relação está na base das discussões realizadas em nosso projeto. Utilizamos o cinema, a televisão, alguns textos e, inclusive, recorreremos a uma sessão de entrevista para analisar a hegemonia de certos grupos dominantes, sobretudo, daqueles que detém os meios de comunicação no Brasil. Por exemplo, a série *Malhação*ⁱⁱⁱ, citada em diferentes momentos de nossas aulas e acompanhada, diariamente, por boa parte dos alunos, serviu de mediação para várias relações com outros tipos de discursos e, conseqüentemente, com a nossa realidade.

Com este exercício de relacionar os discursos produzidos por diferentes meios, descobrimos que, em alguns casos, *as interconexões e as redes de causa e efeito podem ser distorcidas a ponto de saírem do nosso campo de visão. Assim, a atividade crítica consiste, essencialmente, em tornar visível a natureza interligada das coisas.* (FAIRCLOUGH^{iv} citado por WODAK, 2004)

O controle do contexto

Usamos como exemplo de controle de contexto, a escola onde acontecem as principais tramas em *Malhação*. Bastante moderna e sofisticada, seus alunos, além de salas de aulas confortáveis, têm também um centro de esportes com piscina. Contrapondo opiniões, podíamos ver que, na série *Malhação*, algumas formas de *controle do contexto* são trabalhadas em favor dos interesses de grupos hegemônicos através de diferentes categorias, como nos mostra Diamond (1996)^v:

O contexto consiste em categorias como a definição global da situação, seu espaço e tempo, as ações em curso (incluindo os discursos e seus gêneros), os participantes em papéis variados, comunicativos, sociais ou institucionais, assim como, suas representações mentais: objetivos, conhecimentos, opiniões, atitudes e ideologias. Controlar o contexto implica controlar uma ou mais dessas categorias, determinando o estatuto^{vi} da situação comunicativa, dizendo sobre o tempo e o lugar do acontecimento comunicativo, ou sobre que participantes podem ou não estar presentes nele, e em que papéis, ou sobre que conhecimentos ou opiniões terão ou não terão, e sobre que ações sociais podem ou não cumprir-se através do discurso (Citado por VAN DIJK, 1999, p.27).

Um outro exemplo de uma destas categorias, também se pode observar em relação ao número reduzido de atores negros, estes são sempre colocados à margem das tramas principais. Como nos explica Van Dijk (1999), as *minorias* não só gozam de menor acesso aos discursos da elite, como atores ou expertos, como também são discriminadas quando tentam entrar nas instituições da elite. Além disso, podíamos perceber que a ética e a solidariedade nem sempre são praticadas e o egoísmo e a competição são o destaque. *Beijar na boca é o sonho máximo*^{vii} do jovem adulto, além de estarem totalmente alienados ao que se passa em sua volta. Sem destacar a infantilização dos atores (jovens adultos) que atuam como adolescentes e para quem, de acordo com a ideologia burguesa, a responsabilidade só deve ser exercida quando estiverem inseridos no mercado de trabalho, como explica (FRIGOTTO 1984, p.84).

Quando comparávamos *Malhação* (nível-macro) com a nossa realidade escolar (nível-micro) estávamos fazendo, nada mais que *vincular o discurso*

institucional com a sociedade em geral e, com a desigualdade social em particular (VAN DIJK, 1999, p.25). Não estávamos analisando os dois níveis separadamente, mas relacionando-os. Desta forma, quando voltávamos o olhar para nossa realidade, percebíamos muita coisa diferente entre a nossa história e a história contada em *Malhação*. Por que alguns têm muito e outros têm pouco ou quase nada? Por que o aluno inteligente é sempre ridicularizado? Por que o estereótipo do aluno que pensa é sempre o do aluno introvertido que não consegue fazer amigos e que está fora de moda? Será que é de interesse da classe dominante criar um estereótipo de um adolescente inteligente, construtivo e participativo? Com isso, aproximávamos de um dos objetivos principais da ACD: *entender e analisar a reprodução do domínio e da desigualdade social que surge do discurso, e resistir contra ela* (VAN DIJK, 1999, p.32).

Aos poucos, começamos a perceber que os estereótipos construídos através dos meios de comunicação de massa colocam as múltiplas possibilidades de identidades em casulos muito bem definidos, em restritas categorias, impedindo a articulação das múltiplas possibilidades de escolha. Também, compreendemos que, não é por acaso, que a periferia é vista como um espaço de marginais e não de marginalizados e que a escola pública, por exemplo, é vista como um espaço do *saber mínimo*, portanto, não pode ser uma escola de qualidade. Com isso, íamos desvelando outros preconceitos que nos impediam de conhecer a nós mesmos, pois existe também, o estereótipo do professor da escola pública e do professor da escola particular. Alguns professores de arte, por exemplo, muitas vezes não ensinam arte na escola pública (preferem exercícios de relaxamento), em geral, porque não acreditam na capacidade de seus alunos.

No momento em que passamos a estar alertas à sedução do espaço extremamente ordenado da escola da série *Malhação* e começamos a prestar atenção nas relações que ocorriam entre aquele contexto (geral) e o nosso contexto (particular), percebíamos que: *O que é "bom" esteticamente pode ser "mal" politicamente, e o que é "mal" esteticamente, poder ser "bom" politicamente* (STOREY, 2002, p.279).

Nessa direção, propus uma reflexão aos meus alunos sobre *o que eles faziam* com as representações de adolescentes e de jovens adultos, mediadas

pela mídia, ou *o que eles faziam a partir destas imagens* (STOREY, 2002, p. 276). Desta forma, não estávamos lidando com verdades únicas e inquestionáveis, uma vez que a mídia e, mais especificamente, os meios de comunicação de massa consolidam valores e reafirmam a diferença a partir do momento que mobilizam certas formas de *visualidades* para uma determinada maneira de ver e ordenar o mundo (ROSE, 2001). Ao contrário, pretendi mostrar, aos meus alunos, diferentes formas de ver o mundo e tentar o que Rose chama de *tarifa crítica*, ou seja, levá-los a diferenciar os efeitos sociais de diferentes visões de mundo.

Rompendo o *controle do contexto*

Vimos três filmes-chave que contavam a história de jovens em contextos bastante distintos e com atitudes surpreendentes, em alguns dos casos. Por exemplo, em *Edukators* (Alemanha, 2004), três jovens politizados questionavam as injustiças do sistema capitalista e, em *Maria Cheia de Graça* (Colômbia, 2004), a personagem principal encontra uma brecha na perversidade do sistema sócio-político em que vivia para sair em busca de uma vida digna. Explorei, também, estereótipos de adolescentes bem conhecidos por eles, como no filme *Aos Treze* (EUA, 2004), no qual duas jovens adolescentes entraram em um esquema auto-destrutivo, provando a sua vulnerabilidade diante de um sistema que aliena os jovens, transformando-os em verdadeiros objetos.

Assim, fomos rompendo com muitos estereótipos presentes na própria sala de aula. Aprendemos, de igual modo, que suas identidades iam além do que lhes era oferecido e que eles, também, poderiam escolher e criar outras tantas identidades. Assim, se expressou um de meus alunos quando comparou os filmes *Edukators* e *Aos Treze*:

(...) No filme [Aos Treze] apresentado podemos observar que o motivo da rebeldia da jovem Tracey foi a amizade de Evie, deixando marcas que só o tempo poderá apagar. Isso é o que presenciamos atualmente numa sociedade de jovens alienados e consumistas, que se espelham em objetos de propaganda capitalista para *estarem na moda*.

No filme *Aos Treze* ficou provado que o adolescente é muito influenciável. Eu concluo isso pela mudança de comportamento da jovem que, de menina de ouro, passou a

ser menina das drogas e do sexo, justamente para entrar na moda.

Comparando o filme *Edukators* com *Aos Treze*, há uma diferença muito grande entre os jovens, pois, em *Edukators*, os jovens eram politizados e autocríticos, já em *Aos Treze*, encontramos duas jovens consumistas e influenciáveis. Mas, percebo, pelo menos em minha visão, que as atitudes dos jovens dependem da época e da situação dos pais. Concluo então, que não existe a perfeita identidade do jovem (José, 2005 - 15 anos).

De outra maneira, mas comparando os mesmos filmes, a aluna, Paula escreveu o seguinte:

O filme, *Aos Treze*, mostra a vida de duas adolescentes americanas sem muitas condições financeiras que acabam se tornando rebeldes sem causa. Essa história é muito diferente do filme *Edukators*, que mostra a realidade de três jovens europeus, que ao contrário de simplesmente se rebelarem saindo, quebrando e roubando tudo, como vítimas do sistema, se rebelam contra ele.

É exatamente esta diferença entre os dois filmes e as duas realidades retratadas neles. Os jovens de *Edukators* se rebelam, mas com uma causa. Eles questionam o sistema sócio/econômico em que vivem e tentam abrir os olhos das pessoas para isso. Já em *Aos Treze*, Evie e Tracey se tornam verdadeiros objetos e vítimas do sistema, se encaixando verdadeiramente no estereótipo designado para elas, ou seja, de adolescentes perturbadas, que só querem saber de roupas, sexo, aparência e brigas constantes com os pais.

Quando Tracey e Evie pensam que estão se rebelando e sendo diferentes, não estão fazendo nada mais, que o papel já dado a elas pelo sistema e principalmente, pelos meios de comunicação. Existem formas mais construtivas e críticas de se rebelar, como por exemplo, não aceitar o estereótipo que é dado a você. Se cada um entender isso, e se rebelar a sua maneira, é claro! De maneira crítica e construtiva, a sociedade já melhoraria bastante. É claro que isso não basta para resolver todos os problemas, mas ia ajudar muito (Paula, 2005 - 15 anos).

Desta forma, foi possível, aos alunos, perceber que eles estavam construindo novas maneiras de ver o mundo, mais crítica e mais política. Isto é, utilizamos de formas de pedagogia que tratam os alunos como agentes críticos e com capacidade para abrir-se à análise e à pesquisa (GIROUX; MCLAREN, 1998).

Os Filmes e as Telenovelas

Com o intuito de aprendermos a relacionar diferentes conhecimentos em diferentes contextos, continuamos nossos exercícios comparativos entre os filmes que assistíamos e as telenovelas que estavam acontecendo naquele momento. Relacionamos, por exemplo, o filme *Maria Cheia de Graça* com a novela *A Lua me Disse*. O primeiro mostrava o contexto da jovem Maria que vivia numa condição de miséria e exploração. Grávida de um namorado que não amava, ela sustentava sua família sem pai. Na novela, três jovens haviam se engravidado sem planejamento, sendo que, uma delas, além da gravidez indesejada, também, teve que abdicar de sua carreira promissora como jogadora de futebol, dando prioridade, a ser mãe. Desta forma, víamos como o papel do texto e da fala, dentro do discurso televisivo, podem reproduzir a desigualdade de gêneros, consolidando uma estrutura social conservadora, tradicional e patriarcal. Embora, na novela, este tema pudesse ter sido aberto para discussões mais profundas o que presenciamos foi um acomodamento da situação, mesmo porque, todas as três personagens contavam com o apoio de suas respectivas famílias.

Além de fazermos comparações entre os três filmes (*Edukators*, *Maria Cheia de Graça* e *Aos Treze*) que contavam sobre a vida de jovens rebeldes da classe trabalhadora e de destacar a realidade da América Latina, também discutimos sobre outras realidades (América do Norte e Europa). Realidades localizadas, mas que permitiam diálogos com realidades mais abrangentes, que enfatizavam diferentes posturas de adolescentes e jovens adultos, quebrando o estereótipo do adolescente rebelde e sem causa.

Partindo dessas relações, propus aos alunos uma discussão em grupo em que apontassem semelhanças e contradições entre os filmes *Edukators* e *Maria Cheia de Graça*. Um dos grupos assim se expressou:

... Mas também há diferenças, talvez mais diferenças que semelhanças. Dentre elas, vemos que enquanto os jovens de *Edukators*, além de serem totalmente politizados, eles não lutavam para eles mesmos. Eles lutam por melhorias para todos. Já a jovem de *Maria Cheia de Graça* não tenta mudar a política de onde ela vivia, ela sai de seu país a procura de um lugar onde fosse totalmente diferente de onde ela vivia, para conseguir uma vida melhor para ela e para toda a sua família (Júlio, Pedro, Luiza, Carla e João, 2005). (O grifo é meu).

Desta maneira, o projeto foi tomando corpo e, na medida em que discutíamos, os alunos iam tendo acesso a informações alternativas e se situando diante dos problemas abordados. E adquirindo, desta forma, *o conhecimento e as crenças necessárias para desafiar os discursos ou as informações a que estão expostos* (VAN DIJK, 1999, p.29).

Possibilitando *crenças alternativas*

Minha intenção ao analisar os filmes foi ampliar o universo destes alunos para além do discurso televisivo. *Em muitos casos, não existem outros discursos ou meios que provenham informações das quais possam derivar crenças alternativas* (VAN DIJK, 1999).

Buscando criar outras *crenças*, intercalamos nossas aulas com debates, leituras, escritas, sessões de filmes e uma entrevista, onde convidamos uma alemã da antiga Alemanha Oriental, para relatar sua experiência neste país. Já havíamos assistido o filme, *Edukators*, e assim, os alunos puderam fazer comparações entre a vida no Brasil e a vida na Alemanha.

Nessa perspectiva, propus aos alunos que refletissem sobre o lugar que eles ocupavam e o lugar que eles gostariam de ocupar, em relação não só ao espaço físico, mas também, à classe social, ao tipo de ensino que têm acesso e a tantas outras coisas que eles não tinham e que continuam não tendo acesso, sem nunca perder de vista, evidentemente, as relações de poder entre as classes. Assim, outros problemas foram levantados como, por exemplo, o fato de que freqüentar a escola não garante a eles, melhores condições de vida, principalmente, quando essa escola não é de qualidade. Frigotto (1984), vinte anos atrás, já discutia esta questão:

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facilitem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola (p.166).

Assim, propus ao grupo que iniciássemos uma reflexão sobre qual seria a responsabilidade dos alunos e dos professores, diante da escola e da sociedade.

A prática do discurso contra-hegemônico através de identidades solidárias

Extrapolando as discussões da sala de aula

No dia 28 de outubro de 2005 ocorreu um fato inédito na história de nossa escola. Os alunos, da 3ª etapa do 3º ciclo, se organizaram, autonomamente, inclusive envolvendo alunos de outras etapas, para reivindicar um direito: *ter professores*. Em nossa escola, já entrávamos no terceiro mês letivo sem professores de Ciências, Inglês e Matemática. Estes alunos conseguiram mobilizar uma das redes de televisão de maior audiência no Brasil, com amplo poder na construção de estereótipos, para reivindicar seus direitos. Assim, foi ao ar no *MG TV* seus depoimentos. Não houve, diretamente, nenhum adulto envolvido neste fato. O surpreendente foi que os alunos inverteram as regras. E em um intervalo de tempo muito pequeno, conseguiram armar, o que (FOUCAULT 1992), ao discutir relações de poder, denomina de *o grande jogo da história*, ou seja, *quem se amparará das regras, quem ocupará o lugar daqueles que as utilizam, quem se disfarçará para pervertê-las, utilizá-las ao contrário, e utilizá-las contra aqueles que as haviam imposto* (p. 17-18).

Neste sentido, posso afirmar que, a partir do momento em que a reivindicação dos estudantes se tornou pública, não eram mais os alunos que estavam em desvantagem e prejudicados pela falta de professores, mas a Secretaria de Educação, pelo descaso com que vinha tratando o problema. A reivindicação foi atendida. No mesmo dia, após a manifestação, já tínhamos à nossa disposição um professor de matemática.

Embora, esta manifestação tenha se dado a partir das atitudes de um grupo de adolescentes, que possivelmente, não tinham ainda maturidade para perceber a dimensão do mesmo, é interessante perceber que esta atitude representava uma luta pela *vontade do saber*, ou seja, pelo acesso a um saber que não está distribuído no sistema educacional, porque não está implicado numa *conformidade política* (FOUCAULT, 1992). Estes adolescentes demonstraram que, mesmo sendo filhos da classe trabalhadora, também desejam ter acesso ao conhecimento. E as prováveis conseqüências disso, nós já deveríamos saber, é o Poder. Esta experiência propicia reflexões e, também,

permite uma outra leitura da história, como mais uma vez é destacado por Foucault, (1992):

O saber acadêmico [escolar], tal e como está sendo distribuído no sistema de ensino, implica evidentemente uma conformidade política: em história, se lhes pede saber um determinado número de coisas, e não outras (...) O poder oficial sempre representou uma luta política dentro de uma classe social (querelas dinásticas na aristocracia, conflitos parlamentares na burguesia); inclusive como o centro de uma luta entre a aristocracia e a burguesia. Enquanto, os movimentos populares têm sido apresentados como produzidos pela fome, pelos impostos, pelos desempregos; e nunca como uma luta pelo poder, como se as massas pudessem sonhar com comer bem, mas não com exercer o poder. A história das lutas pelo poder e, em consequência, as condições reais de seu exercício e de sua sustentação, segue estando quase totalmente oculta. O saber não entra nele: isso não se deve saber (p. 32).

Com isso, aprendemos com os alunos que a luta por uma educação de qualidade não deve ser lembrada somente em épocas de reajuste salarial, mas diariamente. Ficou claro que a comunidade deseja um ensino de qualidade e que os alunos estão dispostos a entrar nesta luta também.

Todos estes jovens, entre 12 e 15 anos, trouxeram à tona, de forma criativa, os problemas que várias escolas da rede pública municipal vêm enfrentando, e que a nossa classe de professores não tem conseguido mostrar, porque ainda não aprendemos a ver esta realidade com os nossos próprios olhos e sim através dos olhos da cultura dominante.

Através do envolvimento dos alunos em todo o processo, pude perceber que nosso projeto pedagógico superou a crítica, ou seja, foi também político, porque lhes proporcionou, através de uma linguagem tanto de crítica como de esperança, um conjunto concreto de condições de aprendizagem, graças ao qual, pôde nos reunir para falar, dialogar, compartilhar nossas narrativas e lutarmos juntos a partir de relações sociais que fortalecem, ao em vez de debilitar, a possibilidade da cidadania ativa. Com isso, aprendemos que ao gerarmos espaços públicos em nossas salas de aula, estaremos contribuindo para a estruturação de redes solidárias, na medida em que estamos encorajando nossos alunos a lutar por uma democracia ativa, onde não há espaço para o isolamento escolar, que nega aos estudantes um vínculo entre o

que eles aprendem na escola e o ambiente em que vivem fora dela (GIROUX, 1993).

Referências Bibliográficas:

A LUA me disse. Direção de Denis Carvalho. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2005. Telenovela.

AOS TREZE. Direção de Catherine Hardwicke, roteiro de Catherine Hardwicke e Nikki Reed, produção de Jeffrey Levy-hinte e Michael London, música de Mark Mothersbaugh, fotografia de Elliot Davis, edição de Nancy Richardson. EUA/Inglaterra: Working Title Films / Antidote Films / Venice Surf club / Michael London Productions, 2003. DVD (101 minutos), son., color.

CEVASCO, M., E. *Dez Lições Sobre Estudos Culturais*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

DIJK, V. El Análisis Crítico del Discurso. Revista *Anthropos*, Barcelona, n.186, p.23-36, set-out. 1999.

DIJK, V. Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, v.4, London: Sage, 1993: p. 249-283.

EDUKATORS. Direção de Hans Weingartner, roteiro de Katharina Held e Hans Weingartner, produção de Antonin Syoboda e Hans Weingartner, música de Andreas Wodraschke, fotografia de Daniela Knapp e Matthias Schellenberg, música de Andreas Wodraschke, edição de Dirk Oetelshoven e Andreas Wodraschke. Alemanha: Celluloid Dreams / IFC Films / Lumière, 2004. 126 minutos, son., color. Legendado. Port.

FOUCAULT, M. *Microfísica del Poder*. 3. ed. Madrid: La piqueta, 1992.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GILROY, P. Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. In: CURRAN, J;

MORLEY, D; WALKERDINE, V. (orgs.). *Estudios Culturales: Análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el postmodernismo*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1998: p.63-83.

GIROUX, H. *La Escuela y La Lucha por la Ciudadanía*. 1. ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993

GIROUX, H. *Placeres Inquietantes: Aprendiendo la cultura popular*. 1.ed. Barcelona: Paidós, 1996.

GIROUX, H; McLAREN, P. *Sociedad, Cultura y Educación*. 1. ed. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança educativa e Projeto de Trabalho*. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor Como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno*. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. 1.ed. São Paulo: Ática, 1997.

MALHAÇÃO. Direção de Ricardo Waddington. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão, 2005. Telenovela.

MARIA CHEIA DE GRAÇA. Direção de Joshua Marston, roteiro de Joshua Marston, produção Paul S. Mezey, música de Leonardo Heiblum e Jacobo Lieberman, fotografia de Jim Denault, desenho de produção de Debbie Devilla, edição de Anne McCabe e Lee percy. EUA/Colombia: Fine Line Features / Imagem Fimes, 2004. DVD (101 minutos), son., color.

ROSE, Gillian. *Visual Methodologies*. 1. ed. Londres: Sage, 2001.

STOREY, John. *Teoría Cultural y Cultura Popular*. 1. ed. Barcelona: Octaedro, 2002.

STURKEN, M. e CARTWRIGHT, L. *Practices of Looking: An introduction to visual culture*. 1. ed. New York: Oxford, 2001.

WALKERDINE, V. Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular. In: CURRAN, J; MORLEY, D; WALKERDINE, V. (orgs.). *Estudios Culturales: Análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el postmodernismo*. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1998: p. 153-185.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD - um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, número especial, v.4, 2004: p.01-13.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. Mª G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor(A) - pesquisador(A)*. 1. ed. Campinas. Mercado de Letras, 1998: p. 207-236.

Kelly Christina Mendes Arantes

Docente em uma Escola Municipal do Ensino Fundamental e Doutoranda em Educação Artística: Ensino e Aprendizagem das Artes Visuais pela Universidade de Barcelona.

ⁱ A forma em que produtos artísticos ou culturais são feitos. Em arte, o *medium* refere-se ao material usado para criar o trabalho, tal como pintura ou pedra. Em comunicação - uma forma intermediária de passar uma mensagem. O termo *medium* também refere-se a tecnologias específicas, através das quais, as mensagens são transmitidas: rádio, televisão, filmes, etc. O termo *media* em inglês é o plural de *medium*, mas frequentemente usado no singular, como em *the media* (A Mídia) para descrever a constelação das indústrias da mídia que juntas influenciam a opinião pública.

ⁱⁱ Para uma compreensão mais aprofundada do conceito de identidade e sua ressonância dinâmica baseada nos estudos críticos, ver: GILROY, P. (1998) Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. In CURRAN, J; MORLEY, D; WALKERDINE, V; (orgs.). *Estudios Culturales: Análisis, producción y consumo de las políticas de identidad y el postmodernismo*, 1ª edição, organizadores CURAN, J., MORLEY, D., WALKERDINE, V., Barcelona, Paidós, p. 64-83.

ⁱⁱⁱ Desde de 1995 a série *Malhação* inaugurou um novo formato de teledramaturgia voltada para o público jovem. A partir de então, a cada ano trás novos elencos, novas histórias e novos cenários. Embora proponha discutir temas de interesse dos jovens, o enfoque nunca chega a ser verdadeiramente crítico.

^{iv} FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of pragmatics*, n. 9, p.739-763, 1985.

^v DIAMOND, J. *Status and power in verbal interaction. A study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam, Benjamins, 1996.

^{vi} Conjunto de normas que regem a organização e vida de uma coletividade.

^{vii} Como destacou uma aluna em uma de nossas discussões.