



**Universidade Nova de Lisboa**  
**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**  
**Depart. de Ciências da Comunicação**

**Quando jovens ganham voz**  
**Uma pesquisa etnográfica sobre media e culturas juvenis**

*Raquel Pacheco Mello Cunha*

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação/  
Estudo dos Media e do Jornalismo**



**Orientação:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Ponte

Prof. Doutor Jacinto Godinho

**Lisboa, Outubro de 2007**

316.344-053.6 :791 (469) \*1990/... (043)

T 3348 /1

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
BIBLIOTECA



62589

*“Rato de rua  
Irrequieta criatura  
Tribo em frenética  
Proliferação  
Lúbrico, libidinoso  
Transeunte  
Boca de estômago  
Atrás do seu quinhão*

*Vão aos magotes  
A dar com um pau  
Levando o terror  
Do parking ao living  
Do shopping center ao léo  
Do cano de esgoto  
Pro topo do arranha-céu*

*Rato de rua  
Aborígene do lodo  
Fuça gelada  
Couraça de sabão  
Quase risonho  
Profanador de tumba  
Sobrevivente  
À chacina e à lei do cão*

*Saqueador  
Da metrópole  
Tenaz roedor  
De toda esperança  
Estuporador da ilusão  
Ó meu semelhante  
Filho de DEUS, meu irmão”*

(Ode dos Ratos, Edu Lobo e Chico Buarque)

**A Marcelo, companheiro, amigo e  
sempre presente.**

**Aos meus grandes amores Ana Clara e Arthur**

## **Agradecimentos**

Às três Marias que com tanto carinho me acompanharam e acompanham nesta jornada:

Angela Maria - que me fez nascer.

Maria Thereza - que me ajudou a me conhecer.

Maria Cristina Ponte - que com tanta generosidade me orientou.

Aos alunos da PM, por termos aprendido tanto juntos.

Aos amigos daqui e de lá que com tanto carinho me apoiaram, ajudaram com as crianças e me acalentaram nos dias mais difíceis.

Às (aos) companheiras (os) do projecto “Crianças e Jovens em Notícia”, pela nossa militância no trabalho em prol dos direitos das crianças.

Ao IAC, na pessoa de Maria João Malho, que acreditou e investiu neste projecto.

A Leon que tanto me inspirou.

À tia Adelina e tio Zafer que com muita paciência me “co-orientaram”.

Aos jovens de todo esse país continente que tanto amo e que se chama Brasil.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – JOVENS E CULTURAS JUVENIS</b>	
Adolescência e Juventude .....	6
Cultura Juvenil VS Culturas Juvenis .....	8
Corrente Geracional e Corrente Classista .....	9
Trajectórias e Identidades Juvenis .....	10
Cultura Juvenil Negra em Portugal .....	13
Cidade Partida .....	15
Cabeça de Porco .....	20
<b>CAPÍTULO II – CULTURAS JUVENIS NOS MEDIA</b>	
A Principal Representação das Culturas Juvenis nos Media .....	27
Um Caso Brasileiro: O Trabalho da ANDI e o Relatório <i>Balas Perdidas</i> .....	29
As Tendências do Cinema a partir dos Anos 90: A Espectacularização da Violência Juvenil .....	32
A Realidade no Ecrã: Da Indústria Cultural ao Discurso Cinematográfico .....	34
Da Estética à Cosmética da Fome .....	39
As Consequências Sociais no Caso do <i>Cidade de Deus</i> .....	44
<b>CAPÍTULO III – MEDIA EDUCAÇÃO PARA E COM OS JOVENS: O DESENHO DE UMA PESQUISA-ACCÃO</b>	
Educação para os Media .....	52
A Caixa de Ferramentas Etnográficas .....	56
As Anotações no Terreno .....	57
Codificando e Descodificando os Dados .....	58
Aspectos Éticos da Pesquisa Etnográfica .....	60
A Investigação-Accção .....	60
O Trabalho de Campo e sua Estrutura Metodológica .....	62
<b>CAPÍTULO IV – NÓS TAMBÉM TEMOS VOZ: DINÂMICAS E MOVIMENTOS EM ANÁLISE</b>	
<b>4.1 Espaço Escolar: Possibilidades e Constrangimentos</b> .....	70
<b>4.2 Lugares dos Jovens:</b> .....	79
Pontos de Partida .....	80
Pontos de Viragem .....	84
Pontos de Chegada: <i>Nós Também Temos Voz</i> .....	90
<b>CONCLUSÃO</b> .....	98
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	104

## Introdução

O fenómeno da *exclusão social* dos jovens – incluindo todas as suas correlativas manifestações de «desenquadramento social» - tem adquirido uma relevância pública cuja ressonância principal é a ideia de que os jovens vivem situações crescentes de *risco*. Riscos múltiplos que se associam a condições precárias de vida, novas formas de vivência e experimentação sexual, manifestações diversas de intolerância (racismo, violência, etc.), apelos consumistas geradores de «pânico social» (nomeadamente com o consumo crescente de drogas, mais ou menos «ilícitas»), condutas e culturas «rebeldes», lazeres marcados por «excessos» e «transgressões», etc. (Pais, 2005:13)

O aumento nas estatísticas de situações de violência envolvendo crianças e jovens e o estigma que os leva na maioria dos casos, principalmente quando em situações de risco e abandono, a passar da posição de vítimas a vilões sociais, são os pressupostos básicos que motivam a realização desta pesquisa.

Utilizamos o cinema como meio para reflexão sobre a violência, cidadania e juventude. O cinema contemporâneo tem nos mostrado com uma frequência cada vez maior uma parcela da sociedade que muitas vezes desconhecemos. Filmes como o brasileiro *Cidade de Deus*, o português *Zona J*, o sul africano *Wooden Camera* e o venezuelano *Huelepega, ley de la Calle* nos apresentam, através da ficção, a realidade de crianças e jovens que vivem a mesma situação de risco, o que inclui, exclusão, violência e abandono. Será esta uma coincidência (o que não acreditamos) ou uma realidade advinda desta sociedade industrial moderna e globalizada? São questões como esta que pretendemos investigar durante o desenvolvimento desta dissertação.

Percebemos a necessidade de dar um sentido afirmativo e transformador aos fenómenos ligados a violência, a pobreza e a miséria, sem com isso transformar a pobreza em uma representação de drama e vitimização e muito menos em um produto de consumo imediato para entretenimento ou folclore (Bentes, 2003).

Nossa intenção foi tentar perceber através destes filmes, por um lado, o movimento que está acontecendo quando o cinema de ficção vai buscar através da temática da realidade de crianças e jovens pobres e excluídos trazendo a vida destes jovens para o ecrã; por outro lado, a visão que os jovens têm destes filmes e utilizar o cinema como meio para que eles pudessem se sentir estimulados para externalizar o que pensam, sentem e vêem. Através da educação *para, com e sobre* os media, utilizando os

conceitos de comunicação, educação e participação, trabalhamos questões sobre cidadania, auto estima e outras temáticas que fazem parte do dia a dia dos jovens.

Que quadro de nossas crianças e jovens estes filmes querem mostrar? O cinema consegue contribuir de alguma maneira para melhorar a realidade que representa? O cinema tem um papel político na sociedade? Qual o papel social do cinema? Deve-se exigir do cinema um envolvimento maior sobre as questões levantadas por ele? Entender acerca do significado do papel social do cinema para os jovens e até que ponto este mesmo cinema pode provocar-lhes uma reflexão, são algumas das questões que levantamos e abordamos na dissertação que se segue.

Nunca houve tanta circulação e consumo de imagens de pobreza e violência, de excluídos, de comportamentos ditos “desviantes” e “aberrantes”. A violência e a denúncia de crimes tornou-se quase um gênero jornalístico (Bentes, 2003). Esta tendência do mercado cinematográfico, suscitou a ideia que nos levou a usar o cinema como meio para estudarmos os jovens e a violência que aparece nos media.

Para o antropólogo Roberto DaMatta, esse fenômeno social é o que podemos chamar de cooptação, onde os media se utilizam das realidades sociais, cooptando-as para atingir um determinado fim. Os discursos descritivos sobre a pobreza nos media tendem a funcionar como mero reforço dos estereótipos, em que o pobre aparece como portador de risco e ameaça social.

A discussão das questões aqui apresentadas e seu maior aprofundamento, constituem em linhas gerais, nossas preocupações no desenvolvimento e andamento da pesquisa.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos e um vídeo de 28 minutos. No primeiro capítulo - *Jovens e culturas juvenis* - analisamos os conceitos de culturas juvenis versus cultura juvenil. Os estereótipos relacionados aos jovens, o que eles são e como são vistos.

A tendência de ver o jovem como elemento perturbador, o conceito de mito e estigma de uma cultura juvenil “ameaçadora” e como são usados constantemente pelos media quando estes falam ou tentam representar os jovens constitui o segundo capítulo - *Culturas juvenis nos media*. Neste capítulo abordamos as tendências do cinema a partir dos anos 90, que através da espectacularização da violência juvenil reforça, na maioria das vezes, este discurso estigmatizante sobre o jovem.



Questionamos se o cinema pode suscitar a reflexibilidade do jovem sobre suas próprias culturas, experiências e condições de vida. E a partir dessa perspectiva adquirir uma maior autonomia para pensar sobre si próprio como cidadão e pessoa de direitos. Será que a partir desta análise os jovens são estimulados a pensar criticamente sobre outras representações suas nos media (notícias, telenovelas, publicidade)?

No terceiro capítulo – *Media educação para e com jovens: o desenho de uma pesquisa acção* - falamos sobre toda a estrutura e metodologia do projecto e o porquê das escolhas que fizemos. Aspectos éticos da pesquisa, o consentimento informado, os materiais usados durante a investigação acção e como foi feita a codificação e a análise dos dados obtidos também foram assuntos deste capítulo.

*Nós também temos voz: Dinâmicas e movimentos em análise* – é o quarto e último capítulo, onde analisamos o contexto da pesquisa, descodificando os dados obtidos no campo. Este material é trabalhado num vai e vem com os capítulos teóricos, onde fazemos um balanço da pesquisa empírica, como foi fazer o vídeo, as mudanças observadas, etc. Como os jovens vêem a violência em relação a si e ao outro e como se contradizem (não há violência na escola, em casa e no dia a dia) são algumas das abordagens deste capítulo final.

Na conclusão observamos a necessidade que os jovens têm de sair dos lugares marcados pelos media com sua abordagem sensacionalista sobre a condição da juventude. Como o jovem de classe média é tratado como “bom aluno”, “bom rapaz”, “exemplar” contrapondo com o tratamento que é dado ao jovem pobre que é tratado como “menor”, “delinquente”, “infractor”, “violento”. Observamos também que o jovem de uma maneira geral (rico e pobre) têm necessidade de auto afirmação, de corresponder ao esperado (socialmente), de se sentir dentro do sistema, da moda, do que é ditado pelo mercado de consumo e “bem estar”.

Para ter a sensação de ser “alguém”, de existir diante do próximo, do outro, de ser sujeito de sua própria vida, quando não se consegue pelos meios socialmente “aceitáveis”, o jovem vai obte-la através de outros meios. Esses outros meios, na maioria das vezes, significam estar a “margem” ,através de práticas pouco aprovadas socialmente, como a violência, o uso de drogas, o hedonismo. Para isso é importante que existam políticas públicas e que a escola, organizações e instituições estejam preparadas e conscientes para receber esta juventude que na maioria das vezes precisa se sentir participante, sujeito, visível, enfim, cidadã.



## Capítulo I – Jovens e Culturas Juvenis

*“As teorias são objectos de crença, mas em relação a elas também convém alimentar algumas descrenças – o que nos ajuda a multiplicar diferentes planos de perspectiva em relação a um mesmo objecto de análise.”*

Machado Pais (2003:109)

Estudando a juventude percebemos que esta começa a ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável, como podemos observar através das investigações de Machado Pais. Mais especificamente em *Culturas Juvenis*, o autor penetra nos meandros do quotidiano dos jovens e desmistifica a imagem que alguns media tentam passar: “muitas vezes eles retratam uma cultura juvenil ameaçadora para a sociedade” (Machado Pais, 2003:36). O que considera um paradoxo, quando pensa que esta imagem pode ser alimentada ou causada por análises sociológicas centradas nos mais “espectaculares” e “marginais” aspectos da “cultura juvenil” que, justamente, são os que mais interessam aos media.

A definição de uma cultura juvenil ameaçadora, como citamos acima, é considerada um *mito* (Machado Pais, 2003) e também um *estigma* (Soares, 2005). Este *mito* e/ou *estigma* da cultura juvenil “ameaçadora” é o conceito principal que iremos trabalhar, discutir e analisar ao longo desta dissertação.

A representação das culturas juvenis nos media será, entretanto, analisada no próximo capítulo. Neste primeiro capítulo discutiremos o significado de culturas juvenis e perceberemos porque optamos trabalhar o conceito de “culturas juvenis” e não o de “cultura juvenil”.

Três bibliografias básicas serão analisadas neste capítulo. São investigações actuais que abordam as culturas juvenis sob diferentes perspectivas, realizadas em contextos e regiões também diferentes. Mas esse dado não impede que elas, de algum modo, se complementem:

1. *Culturas Juvenis*, do sociólogo e investigador português José Machado Pais – constitui uma grande contribuição teórica para este capítulo e para esta dissertação de uma maneira geral.
2. *Cidade Partida*, do escritor e jornalista brasileiro Zuenir Ventura - percebemos a existência de diferentes culturas juvenis no espaço de uma mesma comunidade/favela no Rio de Janeiro (o que serve para contrapor a representação da favela no filme *Cidade de Deus*).
3. *Cabeça de Porco*, do antropólogo brasileiro Luiz Eduardo Soares e dos rappers MV Bill e Celso Athayde – mostra-nos de uma maneira mais ampla a realidade de jovens pobres moradores de favelas e periferias em diferentes regiões do Brasil (com enfoque nos jovens marginais), trabalhando o conceito do estigma.

A escolha destas três bibliografias se deu, primeiramente, por abordarem (cada uma a seu modo) o tema que nos propomos discutir neste capítulo. Depois, por serem trabalhos realizados no campo, que utilizaram o registo etnográfico através do diário de bordo; foi a partir das experiências no campo que os autores escreveram seus respectivos “depoimentos” e partiram para suas análises. São também investigadores de diferentes áreas: Sociologia, Ciências da Comunicação, Antropologia e Música; cada qual tem a sua metodologia e linguagem própria como veremos no decorrer deste capítulo.

## **Adolescência e Juventude**

*“Curioso e paradoxal é que no Brasil, para os jovens pobres, de um modo geral, não há adolescência: salta-se directo da infância ao mundo do trabalho (ou do desemprego)” (Soares, 2005:211).*

Machado Pais afirma que jovens e adolescentes sempre existiram, mas não possuíam este estatuto. Muito embora a puberdade, em si, seja um processo biológico universal a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase da vida, na segunda metade do século XIX, quando os problemas e tensões a ela associados a

tornaram objecto de “consciência social” (2003:39). Podemos afirmar então, que a adolescência é um grupo etário delimitado que corresponde a uma fase da vida do indivíduo que é nomeadamente quando este possui menores responsabilidades, sendo tutelado pelos pais e/ou Estado e faz parte de uma das etapas daquilo que vem a ser a juventude. Algumas vezes, ao longo desta dissertação iremos nos referir especificamente à este período da juventude que chamamos de adolescência, mas sempre enquadrando-o no conceito mais amplo que é o de juventude.

Historiadores e antropólogos, sublinha Soares (2005:210), nos mostram que a adolescência é uma invenção recente nas sociedades modernas ocidentais e que não existe na maioria das sociedades ditas “primitivas”, nas quais as pessoas transitam da infância à idade adulta num salto. Ou se é adulto, ou se é um ser incompleto, desprovido de história: não há etapas de evolução psicológica ou moral. Já na época medieval europeia e ainda no Renascimento, as crianças eram adultos em miniatura. As crianças não eram protegidas, tratadas e estudadas como seres especiais.

A adolescência foi concebida como uma categoria geracional, sendo também reconhecida socialmente, academicamente e até economicamente, durante a era industrial (Magro, 2002). Portanto, é uma categoria moderna e que teve seu reconhecimento principalmente quando a educação formal, que é um dos principais projectos da modernidade, ficou sob o jugo e controle do Estado.

As crianças e adolescentes, analisa Magro (2002), a partir desse momento, teriam o dever e o direito de ficar nas escolas. A escolarização, como consequência, estabeleceu um processo de separação entre *seres adultos* e *seres em formação*. Portanto, a educação tornou-se o fundamento para o ordenamento do mundo moderno, que ocorre de cima para baixo, das classes dominantes para as classes populares; dos adultos (ordem estabelecida) para as crianças e adolescentes (seres em formação). Para cumprir este papel “domesticador” e conservador, o período escolar foi expandido, retirando as crianças e, posteriormente, os adolescentes do mundo do trabalho. O que se pretendia com essa retirada era a formação de mãos-de-obra cada vez mais especializadas para a sociedade industrial; e, como consequência, a garantia da ordem e do progresso da modernidade.

Quando observou-se que entre a infância e a idade adulta existia um prolongamento, a partir de então, a juventude caracterizou-se como uma fase da vida e a adolescência como um período de crescimento social do indivíduo (Machado Pais, 2003:41). É na sociedade contemporânea que os jovens, perdem o estatuto de “jovens

adultos” e passam a ter uma maior capacidade de decisão, intervenção e influenciam inúmeros modos de comportamento.

## **Cultura Juvenil VS Culturas Juvenis**

*“Por cultura juvenil, no sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais.”*(Machado Pais, 2003:69)

Em Portugal, nos anos 1960, os jovens universitários eram, para determinados sectores da sociedade portuguesa, um dos problemas mais preocupantes. O contingente de alunos que começaram, nesta época, a invadir as universidades, suplantava a capacidade de absorção destas instituições, dando assim a impressão que estas estavam a encaminhar-se para uma situação de crise generalizada. As universidades por outro lado, estavam cristalizadas em moldes institucionais ultrapassados, necessitando de uma reforma geral.

Se nos dias de hoje um dos grandes problemas dos jovens universitários é a dificuldade de inserção no mercado de trabalho; as dificuldades dos jovens na década de 60, em Portugal, eram directamente relacionadas aos “adultos”. Suas preocupações eram traduzidas como uma forma de protesto contra as gerações mais velhas, contra o poder e o regime político que não facilitava a participação dos jovens a nível institucional; organizavam-se assim, em movimentos estudantis numa maneira de responder a estas problemáticas.

Machado Pais (2003:34) afirma que nos anos 1980 houve uma ruptura nas representações sociais dominantes sobre a juventude. À juventude “militante”, “utópica” e cultivadora da “solidariedade” dos anos 60 e princípios da década de 70, a *d’oxa* dominante, contrapõe uma juventude mais “céptica”, “pragmática” e “individualista”.

Referindo-se a Bourdieu (em *Questões de Sociologia*), Pais (2003:28) nos mostra que ao se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo que possui “interesses comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idades constitui uma clara manipulação. A tentativa de tornar o jovem como se fizesse parte de uma

cultura unitária, ou seja, de uma cultura juvenil, não corresponde ao que de facto acontece no quotidiano, na realidade. Pais propõe não apenas explorarmos as possíveis similaridades entre jovens ou grupos de jovens, mas também as diferenças sociais que existem entre eles. Através de uma desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como entidade homogénea.

A juventude, ao longo da história, sublinha Machado Pais (2003:30), “tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados «problemas sociais». Se os jovens não se esforçam para contornar esses «problemas», correm mesmo riscos de serem apelidados de «irresponsáveis» ou «desinteressados»”.

Por corresponder a um conjunto de responsabilidades, o adulto é normalmente considerado “responsável”, pois tem um trabalho fixo e remunerado, constituiu família e tem os mais diversos tipos de despesas (casa, filhos, etc.). A partir do momento que vão contraindo estas responsabilidades os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos.

Observamos então que a juventude é uma categoria socialmente construída e que pode modificar-se ao longo do tempo dependendo do contexto (económico, social, geográfico ou político).

Mas foram nos anos 60 e 70, como dissemos acima, que a juventude passou a ser identificada com uma “cultura” radicalizada, rebelde e cheia de conflitos, em busca de auto afirmação e autonomia em relação ao mundo dos adultos. Foi nesta altura que surgiram duas correntes teóricas acerca da juventude.

### **Corrente Geracional e Corrente Classista**

As diferentes maneiras de olhar a juventude e as diferentes juventudes fizeram surgir duas correntes teóricas sociológicas: a corrente *geracional* e a corrente *classista*.

Machado Pais sublinha as diferenças entre estas duas correntes:

- A) *Corrente Geracional* (2003:48) - toma como ponto de partida a noção de juventude, entendida no sentido de *fase de vida*, e enfatiza, por conseguinte, o aspecto unitário da juventude. Para esta corrente em qualquer sociedade há várias culturas (dominantes e dominadas) que se desenvolvem no quadro de um sistema

dominante de valores. As culturas juvenis são culturas específicas de uma geração, a “geração dos jovens” .

B) *Corrente Classista* (2003: 56) - a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de género, de raça, enfim, de classes sociais. São críticos ao conceito de juventude como “fase de vida”. Esta corrente afirma que a transição para a vida adulta estará sempre pautada por desigualdades sociais, por isso as culturas juvenis devem ser entendidas como culturas de classe.

Segundo a corrente *geracional* as culturas juvenis definem-se por sua oposição à cultura dominante das gerações anteriores e para a corrente *classista*, as culturas juvenis são uma forma de resistir à cultura da classe dominante e tudo o que esta classe dominante significa. Pais acredita que dependendo do tipo de sociedade, podemos privilegiar uma ou outra teoria, como também manter um tipo de interligação entre elas (2003:388).

As duas correntes tem como ponto em comum concordarem com o conceito de cultura aplicado a juventude. Para a sociologia da juventude, este conceito tem servido para discernir os diferentes significados relativos aos comportamentos juvenis como processos de internalização e socialização.

## **Trajectórias e Identidades Juvenis**

*“As trajectórias dos jovens tomam a agilidade de uma fita cinematográfica.”*  
(Machado Pais, 2003:75)

As culturas juvenis, analisa Paulo Carrano (2002), são exemplares da efectividade desse sistema global de comunicação, pois em grande medida se definem pela adopção de determinados signos de identidade que as interconectam num mercado cultural global. A partir da “década de 1950 o surgimento de uma cultura juvenil específica que marcou profundas diferenças entre as gerações, ainda que não tenha sido apenas uma “invenção” dos fabricantes de bens de consumo. Tem sido em grande medida resultado da criação de uma indústria cultural mundial cujo traço mais significativo foi a juvenização das referências estético-culturais como valor positivo para



toda a sociedade. Ser e parecer jovem no contexto de determinados padrões dominantes de consumo cultural passou a ser um valor a ser perseguido. O *blue jeans* e o *rock* se tornaram marcas de uma determinada «juventude cultural global» (Carrano, 2002).

O autor sublinha que a música é um exemplar desse processo de mundialização cultural na história social da juventude. Com o surgimento do *rock* nos anos 50 até à forte referência contemporânea do *funk* e do *hip hop*, estes últimos especialmente significativos para jovens das periferias dos grandes centros urbanos, nos permite encontrar os sinais da real existência de culturas juvenis globais e compartilhadas. “O reconhecimento da existência de referências culturais globalizadas nas culturas juvenis não deve servir, contudo, para que pensemos os jovens como meros consumistas das referências internacionais desterritorializadas, uma vez que as identificações globais não existem fora das culturas, práticas e lógicas próprias aos lugares reais de existência” (Carrano, 2002).

Através da força e criatividade dos lugares praticados por sujeitos sociais activos, estes são capazes de alterar a lógica dominante reproduzida pelos territórios e isso também é válido para as culturas juvenis que constantemente se “reinventam”.

As trajectórias dos jovens devem ser encaradas como algo mais do que apenas movimento, é acima de tudo um processo de socialização e juvenilização. A socialização faz parte do processo da integração dos jovens no mundo adulto, a absorção das regras e condutas sociais. O conceito de juvenilização refere-se, em contra partida, ao processo de influência dos jovens sobre a sociedade (Machado Pais, 2003:76).

O processo de construção de uma visão dos jovens através dos seus quotidianos permite descobrir a diversidade de comportamento entre eles. Movendo-se em diferentes contextos sociais, os jovens partilham diferentes linguagens, comportamentos, modos de se vestirem e valores. “Mais do que uma força social, ao longo dos tempos nas sociedades ocidentais a juventude foi-se tornando uma marca social, uma norma construída social e historicamente que, simbolicamente, unifica um grupo composto por grande heterogeneidade” (Carvalho e Brites, 2006:57).

As diferentes culturas juvenis e os diferentes significados que os próprios jovens atribuem em seus percursos de vida, jeitos de pensar e sentir influenciam suas trajectórias, trajectórias estas que também são marcadas por seus contextos de vida. O universo dos jovens é marcado por símbolos, objectos ou eventos que se referem a alguma coisa. As roupas, as linguagens, a música e as expressões corporais são símbolos

que os jovens utilizam e que precisamos compreender nos seus significados para entendermos a importância que estes símbolos têm para o indivíduo.

“As formas como são vistos e tratados pelos adultos e pelas mais diversas instituições acaba por influenciar o comportamento dos jovens e reflecte-se nas suas atitudes e no posicionamento perante si próprios, perante os pares e os outros. As relações sociais e as acções são moldadas pelos diferentes olhares que, deste modo, se colocam em jogo e nos quais se inclui também a forma como se querem dar a ver e conhecer” (Fine *in* Carvalho e Brites, 2006:10).

Podemos ilustrar esta afirmação ao analisarmos o modo como o círculo familiar e a escola vem se tornando cada vez mais distante dos interesses dos jovens. Com o desenvolvimento económico, a influencia dos *mass media* e “com a construção de uma escola de massas, novos problemas sociais emergiram. A instituição escolar tornou-se o principal palco de disputa social desde a infância à juventude onde surge todo o tipo de choques culturais, sociais, étnicos, religiosos e de género” (Sarmiento *in* Carvalho e Brites, 2006:42). Machado Pais (2003:110) acredita que instituições como a escola e a família teriam perdido seu poder de influência em favor de contextos mais informais ou subterrâneos de socialização como aqueles que envolvem o grupo de amigos.

O grupo de amigos não viria ameaçar os valores da família, mas garantir ao jovem uma protecção, pois o tempo que estes passam com os amigos é sentido como um tempo realmente “seu”. Um tempo próprio para a realização de seus desejos, interesses, lazes e prazeres. É um momento em que acaba desenvolvendo formas de interacção que normalmente não desenvolveria na escola ou com a família.

É importante sublinhar que as culturas juvenis são, na sua essência, culturas de lazer: por motivos de ordem *prática e ideológica*. Por motivos de ordem *prática*, porque a afirmação dos jovens não pode deixar de se fazer sentir num domínio: o do lazer, onde a participação juvenil parece ser geracionalmente mais integrativa. Por motivos de ordem *ideológica*, porque nas representações comuns, designadamente a nível dos *mass media*, o mito da juventude homogénea é principalmente alimentado pelos fenómenos que no domínio do lazer – como a música – mais parecem aproximar os jovens (Machado Pais, 2003:226).

## Cultura Juvenil Negra em Portugal

Quando se diz “novos luso-africanos” cede-se lugar para um outro significado de “pertencer”, através da referência étnica, ou seja, torna-se impraticável a plenitude identitária o que dá a estes filhos de imigrantes nascidos em Portugal uma conotação estigmatizante da etnicidade. Preferimos nomear os filhos de imigrantes dos PALOP em Portugal de acordo com a categoria terminológica proposta pelo investigador português António Concorde Contador (2001: 2-3): a de jovens negros portugueses. Esta definição privilegia a delimitação de espaços de referência múltiplos (portugalidade/ocidentalidade, africanidade, negritude).

Esses jovens herdaram de seus pais a cultura das origens, as raízes, a lembrança da “terra mãe”; mas ao mesmo tempo absorvem a cultura, a linguagem e o modo de vida do país onde vivem. Sempre em constante processo de (re) construção de uma identidade própria para si, sendo estes jovens “e” negros “e” portugueses.

Autenticidade *versus* perda de autenticidade: desta tensão geram-se as formas culturais negras juvenis que são do âmbito da estética, da reapresentação imagética, e não da consciência etnizada de grupo étnico “negro”. Contador sublinha que desta tensão nascem as linhas de desterritorialização das formas culturais negras juvenis que transformam, portanto, as identificações por pertença étnica, em identificações por referência a uma estética negra e juvenil. “A identidade estética dos jovens negros, e por conseguinte, dos jovens negros portugueses, ganha corpo na insolubilidade, agravada pela evidência da presença do corpo negro, desta tenção entre o autêntico – identificação por pertença – e a perda (desterritorialização) do autêntico – identificação por referência – das formas culturais juvenis negras vinculados ao *mediascape*” (Contador, 2001:33).

Um corpo negro. Um estilo negro. Uma cultura negra, é um processo de identificação à nacionalidade. Tensão entre negritude e nacionalidade, e tensão entre o que “se é” e o “que se quer ser”. Negro, negritude, nacionalidade e português estes conceitos estão intrinsecamente associados com a identidade e o corpo.

A música é sem dúvida a forma de expressão, por excelência, da juventude negra portuguesa. Através do movimento *Hip Hop* esta juventude se “re inventa”, se expressa e cria seus laços de identidade com seus pares, com o país, com a sociedade. “O *Hip Hop* é um movimento de cultura juvenil que surgiu nos Estados Unidos, nos últimos anos da década de 1960, unindo práticas culturais dos jovens negros e latino-

americanos nos guetos e ruas dos grandes centros urbanos. O movimento é constituído pela linguagem artística da música (*RAP-Rhythm and Poetry*, pelos *rappers* e DJ's), da dança (o *break*) e da arte plástica (o *graffiti*)” (Magro, 2002).

O movimento *Hip Hop* e suas elaborações artísticas atingem a sociedade e principalmente as periferias urbanas enquanto meios de uma educação informal. Destas elaborações, destacaremos a linguagem do *rap*. “O *Rap (Rhythm and poetry)* é um estilo musical originado do canto falado da África ocidental, adaptado à música jamaicana da década de 1950 e influenciado pela cultura negra dos guetos americanos no período pós-guerra. As letras das canções de *rap* são denúncias da exclusão social e cultural, violência policial e discriminação racial; constituindo-se de longas descrições do dia-a-dia de jovens que vivem nas periferias de centros urbanos” (Magro, 2002). O *rap* se constitui como um processo espontâneo, carregado de valores e representações, de transmissão de informações que suscitam a formação de uma consciência mais crítica de seus ouvintes.

Em Portugal, o movimento *Hip Hop* faz parte da cultura dos jovens negros portugueses. De um modo geral nos países ocidentais este movimento é elaborado nos espaços urbanos e por jovens que vivem nas periferias das grandes cidades. Esses jovens são em sua maioria negros e pobres. Segundo a investigadora e psicóloga Viviane Melo de Mendonça Magro (2002) essa parte da população (jovens, negros e pobres) é alvo comum das visões negativas sobre os jovens, como a de ser delinquente, violenta, desenformada e desqualificada profissionalmente; e, principalmente, porque aquela que é denominada pelas ciências como “juventude normal” tem como modelo o jovem de classe média, branco e homem, e poderíamos acrescentar, que são originários dos países desenvolvidos. Portanto, para se construir novos olhares sobre os jovens negros portugueses é necessário buscar alternativas ao modelo hegemónico de jovem que nos é imposto.

## Cidade Partida

*“Vigário Geral é uma metonímia do Rio, assim como o Rio é a parte que pode ser tomada pelo todo chamado Brasil.”* (Ventura, 2004:14)

A chacina de 21 pessoas na favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro, onde os assassinos foram a própria polícia, tornou-se o ponto culminante para que o escritor e jornalista Zuenir Ventura decidisse escrever *Cidade Partida* (1994). O autor acompanhou a actividade de dois grupos de cidadãos (o movimento Viva Rio e representantes organizados da comunidade de Vigário Geral) que durante quase um ano tentaram aproximar os dois lados da cidade do Rio de Janeiro, o lado pobre, nomeadamente a favela de Vigário Geral, e o lado mais abastado, nomeadamente a Zona Sul da cidade.

A primeira parte do livro é produto de pesquisas realizadas pelo investigador e a segunda é o resultado de uma vivência na favela, que Ventura frequentou regularmente durante dez meses. O resultado final deste trabalho, “constitui um conjunto de impressões de viagem a um mundo onde a república não chegou” (Ventura; 2004:12).

Foi ao analisar esta convivência entre contrários que Zuenir Ventura conheceu a singular história de dois jovens. São jovens da mesma geração, quase da mesma idade, amigos de infância, ambos nascidos e criados na mesma favela, que seguem caminhos opostos. Um é chefe do tráfico de drogas local (Flávio Negão) e o outro é líder comunitário (Caio Ferraz).

Massimo Canevacci em *A cidade polifônica*, já elegia o Brasil como um modelo para a Europa e Estados Unidos, em relação a maneira como o preconceito étnico era tratado. A questão do preconceito étnico no Brasil não estava resolvida, o que Canevacci sublinhava, na verdade, era o modo como as raças eram integradas umas com as outras. Mas se por um lado o modo do brasileiro vivenciar este tipo de preconceito servia como referência mundial, por outro os próprios governantes usaram como norma de conduta “expulsar” para os morros e periferia seus cidadãos de “segunda classe”, ou seja aqueles que não pertenciam a classe média e nem a elite. O resultado desta política foi uma *cidade partida* (Ventura, 2004:12-13).

A violência urbana no Rio de Janeiro não é fenómeno recente: os dados estatísticos já revelavam um aumento de 40% nas ocorrências de 1946 a 1949. Mas foi a

partir de 1953 que a percepção da violência fez-se sentir devido a uma maior cobertura da imprensa.

Na década de 50 uma parcela da juventude dourada do Rio de Janeiro, intranquilizava a cidade muito mais do que a delinquência pobre. Eram jovens que tentavam imitar as proezas de Marlon Brando e de James Dean, em *O selvagem* e *Juventude Transviada*. Em 1958, dois jovens de classe média alta, num crime que marcou a história do Rio de Janeiro, jogavam uma jovem do alto de um edifício em Copacabana.

Cara de Cavalo e Mineirinho foram outros dois jovens que faziam parte do quadro da delinquência carioca da época, mas estes eram jovens pobres, moradores de favelas, vivendo uma realidade muito diferente das que se vivia nos edifícios de Copacabana. Cara de Cavalo, por exemplo, começou na criminalidade com apenas dezasseis anos.

Dos anos 50 aos dias atuais os traços desta cidade partida foram-se acentuando cada vez mais. Ventura realiza sua pesquisa em 1994 e descobre em Vigário Geral vários tipos de culturas juvenis. São jovens que lutam por sua comunidade, jovens artistas, estudantes, *funkeiros*, trabalhadores, marginais, traficantes, etc. Durante o tempo em que acompanhou as actividades dos dois grupos, que tentavam desenvolver iniciativas que melhorassem a vida da comunidade, o escritor conviveu e também acompanhou de perto o dia a dia de alguns jovens, o que possibilitou que ele pudesse contar algumas histórias sobre eles, a juventude da favela e seu quotidiano.

Fizemos uma selecção dos perfis de alguns dos jovens destas histórias. Essa pequena representação das culturas juvenis existentes em apenas uma das mais de 700 favelas do Rio de Janeiro nos mostra a diversidade de jovens e culturas, ou se preferirmos, de culturas juvenis que podemos encontrar nas favelas desta cidade:

- A) Andrea – 22 anos, mãe de João Vitor, afilhado de Flávio Negão. Viúva por duas vezes.
- B) Boi – 17 anos, engraxate, líder da famosa briga de gangues na praia de Ipanema.
- C) Caio Ferraz – 26 anos, líder do Movimento Comunitário de Vigário Geral (Mocovige), o objectivo deste movimento é desvincular a imagem da favela a ideia de violência. Sociólogo e intelectual. Deu uma enorme contribuição ao autor para a realização de sua investigação.

- D) Cristina – 25 anos, mãe de Priscila de 7 anos. Ex-mulher do antigo chefe do tráfico.
- E) Djalma – irmão de Flávio Negão. Trabalhador. Não é do tráfico, mas daria a vida pelo irmão.
- F) Flávio Negão – 23 anos, chefe do tráfico de drogas. Fisicamente é um “molecote”. Têm quatro filhos, um de cada mulher. Não fuma, não bebe e não cheira, mas é viciado em *Coca-Cola*.
- G) João - 22 anos, “magricela”, alto, um dos chefes do tráfico de drogas. Representante do poder local. “A sua autoridade era exercida com o olhar” (2004, 61).
- H) Rafael – jovem, negro, elegante, bonito, cabelo rastafari, inteligente. Faz parte do grupo musical e movimento *Afro-Reggae*, realizam apresentações por todo Brasil. Professor de história em duas escolas municipais. Militante do movimento negro (não radical).
- I) Raul – um dos responsáveis pelo tráfico.
- J) Renato – amigo de Caio Ferraz, 26 anos. Cuidou do abatedouro local de aves durante quase toda a juventude. Há três anos vivia na Alemanha, trabalhando no *Europa Park*. É o mais velho de sete irmãos, sendo que um deles envolveu-se com as drogas e foi assassinado.
- K) Stallone – trabalha no tráfico, 22 anos. Grandalhão, “grosseiro”.
- L) Zé - companheiro de Caio no Mocovige, improvisou uma escolinha de arte para as crianças da favela. Professor de biologia.

O que vemos acima é uma amostragem muito heterogénea e reduzida do universo de jovens citados por Ventura. Na verdade, preferimos classificar aqueles que mais dados foram apresentados pelo escritor ao longo da história. Nesta classificação podemos perceber que em uma mesma família, um irmão é chefe do tráfico de drogas, enquanto o outro é trabalhador e pai de família. Outro caso é a história de Renato, que trabalha como actor circense na Alemanha, enquanto um de seus irmãos envolveu-se com as drogas e foi assassinado.

Ventura ressalta que Caio Ferraz, Djalma, Flavio Negão, entre outros, faziam parte do mesmo grupo de amigos. Nasceram na mesma favela, cresceram e brincaram juntos durante a infância, enquanto a maior parte dos amigos do grupo morreram, das mais variadas formas: Caio licenciou-se em Sociologia, Djalma virou pai de família e

Flávio virou o “Homem” do tráfico de drogas. Mas a infância destes meninos não foi só brincadeira, foram infâncias pobres, duras, onde eles aprenderam o significado da palavra trabalho desde bem pequenos. Mas o que levou estes três jovens a traçarem trajetórias de vida tão distintas? Neste caso, esta questão não pode ser respondida apenas com o indicativo social.

O antropólogo Luiz Eduardo Soares considera o tráfico de drogas “o nervo mais fundo e sensível da problemática da violência e da criminalidade no Rio” (Ventura, 2004:142). Mas para Soares é necessário desfazer estereótipos no campo da violência onde a irracionalidade, a desinformação e a emoção predominam.

“Em Vigário Geral tem 30 mil habitantes e nem trezentos traficantes” (Ventura, 2004:79). Podemos analisar nos baseando nas investigações acadêmicas e não acadêmicas a que tivemos acesso que o chamado “crime organizado”, tão difundido pelos media, não passa de uma invenção dos próprios meios de comunicação; que baseiam-se na maioria das vezes em depoimentos apenas da própria polícia, que normalmente é a única, ou a principal fonte das notícias divulgadas pelos media. Desta “rotina viciada” é que os media tiram suas conclusões e divulgam para a sociedade dados e acontecimentos relacionados com a violência.

O que de facto existe é uma “camaradagem” entre bandidos e traficantes. Do mesmo modo que existem bandidos, traficantes e grupos rivais, existe os que se ajudam e protegem-se mutuamente, através de pactos de amizade, lealdade, tornando-se aliados. Muitas vezes, quando o chefe do tráfico de drogas de uma determinada comunidade, sente-se invadido por um grupo rival, ou pela polícia, ele “convoca” seus “amigos”, que tanto podem pertencer a comunidade local, como a outras comunidades.

A disseminação do terror e da violência tornou-se interessante para policiais e governantes corruptos. Quanto mais a sociedade olhar para as favelas e periferias associando-as a violência, mas distante esta sociedade estará deste universo de pobreza e desigualdade. Longe dos formadores de opinião, que são nomeadamente a classe média e a elite, a comunidade pobre e “sem voz” fica entregue à corrupção policial, ao mercado “negro” de armas, juntamente com a rentabilidade do tráfico de drogas, que não paga impostos e que envolve “figurões” muito mais poderosos do que os jovens pobres que aparecem como “laranjas” neste mercado milionário.

Os jovens contam com naturalidade a Ventura as inúmeras vezes que já foram mal tratados ou apanharam dos policiais. A polícia age de forma arbitrária e ameaçadora, não respeita ninguém. Trabalhadores, crianças, estudantes, mulheres e idosos são



tratados com a mesma violência e arrogância. A polícia ameaça dia e noite a população como se os 30 mil habitantes da favela fossem marginais. Na verdade, essa estratégia ameaçadora coloca a polícia “carioca” acima do bem e do mal, agindo de acordo com seus interesses pessoais. O que queremos dizer é que cada policial trabalha de acordo com critérios próprios e pessoais, que normalmente envolvem ameaças, desrespeitos e extorsão.

O autor sublinha que muitas vezes não entende bem o que aqueles jovens dizem, porque infringem a gramática e a semântica e conclui que muitos desses vocábulos acabam indo para a Zona Sul (bairros nobres) junto com a cocaína, ou seja, quando os próprios moradores da Zona Sul vão a favela para comprar a droga, muitas vezes levam junto novas gírias e até estilos e tendências. Não podemos esquecer que o que de facto mantém toda esta estrutura, que é o tráfico de drogas, a funcionar são os consumidores, que são em sua maioria pessoas “de bem” moradores da Zona Sul.

Mas não é só de trabalho, ou se preferirmos, da falta dele, que vivem os jovens em Vigário Geral (na favela, fala-se que alguém é bandido com a mesma naturalidade que se diz que alguém é pedreiro, vagabundo ou trabalhador). Se para os jovens negros portugueses o *rap* é a forma de musicalidade preferida, nas favelas do Rio de Janeiro o *funk* é o que os jovens mais ouvem e dançam, depois de Raul Seixas\*, é claro.

O movimento *Hip Hop* progressivamente vem tomando força nas favelas e periferias e é desenvolvido principalmente por jovens negros. O *Hip Hop* tem transformado para muitos jovens o lazer em forma de luta e resistência. Mas são os bailes *funk*, muito frequentes no Rio, que fazem mais sucesso entre os jovens. Estes bailes congregam jovens de situações financeiras distintas, habitantes das zonas norte, sul e oeste e encenam aspectos centrais da vida social, como relações de classes, eróticas, sexuais, de violência, de fraternidade, pactos de género (certos bailes só para homens e outros só para mulheres).

Ventura (2004:63) sublinha que o hedonismo desses jovens costuma incomodar o “bom gosto” comportado da classe média e conta que um jovem de uns 16 anos que

---

\*O cantor Raul Seixas (falecido na década de 1980), o *Maluco Beleza*, - ex parceiro do afamado escritor dos livros de auto-ajuda/místico Paulo Coelho - é unanimidade quando se fala de música entre os jovens moradores da favela, tendo até mesmo trechos de suas músicas escritos nos muros destas comunidades.

participou do famoso arrastão de 1992 ao ser perguntado por um repórter por que tinham (ele e seu grupo) feito aquilo, respondeu: “De sacanagem. Pra arrepiar os bacanas”.

*“Não se sabe o que impede esses rapazes, sem emprego e sem renda, de caírem no tráfico. Em matéria de juventude pobre, até a pergunta está errada. Não é «por que tantos jovens estão no tráfico?», mas «por que tantos ainda não estão?»” (Ventura, 2004:178).*

## **Cabeça de Porco**

*“Até que ponto a sociedade colabora para o agravamento da violência que gostaria de reduzir, quando falamos de jovens que se envolvem com a violência, delinquência e a criminalidade?”(Soares, 2005:123)*

“Eles são muito jovens, quase sempre, e amargaram muitas rejeições ao longo da vida. Foram privados dos benefícios mais elementares da cidadania e acabaram cedendo a sedução do crime. São vítimas, também, ainda que façam outras vítimas, nos crimes que perpetuam. Seria muito cínico lavar as mãos, manter as estruturas sociais como estão, projectar neles todo mal e mandá-los arder na fogueira. A violência deixaria de ser o fruto venenoso da sociedade que construímos” (Soares, 2005:123). Assim, sublinha Soares, a tragédia brasileira da violência se resumiria a um problema de polícia. “Dormiríamos com medo dos jovens violentos e de suas armas mas com a consciência tranquila, apaziguada, como compete aos homens de bem” (Soares, 2005:124). Não é aceitável jogar a culpa de tantas deformações e injustiças nas costas de alguns jovens, precisamos retirar nossas lentes reducionistas para vermos o que há de facto por trás do espelho.

A recusa à culpabilização unilateral e maniqueísta dos jovens pobres que se envolvem com o crime não pode mais se traduzir em mera negação de sua responsabilidade. Nem são apenas os jovens pobres que transgridem as leis. Seus crimes dificilmente existiriam, na escala que os caracteriza, se não fosse a acção dos criminosos de “colarinho branco” (Soares, 2005).

Mantemos a cultura da pena perpétua, esta juntamente com a dificuldade de mudança, condena um jovem criminoso, se este sobreviver, a ser fatalmente um adulto

criminoso? Não há saída? Não há tratamento, não há chances nem melhoras? Actualmente na sociedade brasileira o que vemos são jovens pobres sem perspectivas, que quando entram para o tráfico e/ou mundo do crime estão fadados a serem estigmatizados como bandidos (mesmo que queiram deixar de ser) para o resto da vida, vida esta que normalmente não passa dos vinte e poucos anos. Esses jovens habitam todo este país continente chamado Brasil.

Para a realização do trabalho de campo que foi desenvolvido durante as investigações do livro *Cabeça de Porco*, que também originou o documentário *Falcão, meninos do tráfico*, seus autores percorreram diferentes cidades, em diversos estados brasileiros. Durante mais de dois anos MV Bill e Celso Athayde desenvolveram um trabalho de entrevistas e investigação-acção que envolveu jovens das periferias brasileiras. Segue abaixo uma amostragem dos lugares percorridos:

- A) Jovens da periferia do Planalto Central.
  - B) Jovens de Joinville, Santa Catarina.
  - C) Jovens do tráfico em Aracaju.
  - D) Jovens do tráfico em Belém do Pará.
  - E) Jovens dos morros do Rio Grande do Sul.
  - F) Meninos da Paraíba.
  - G) Meninos do tráfico em Curitiba.
- (além de estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Ceará)

Deste longo trabalho de campo, o que não foi novo para os investigadores é a existência de vários “Brasis” dentro do Brasil, este dado serviu para reafirmar o que outros pesquisadores já haviam descoberto anteriormente. Existem os mais diferentes tipos de culturas dentro do Brasil, e esta diferença se dá, principalmente, de estado para estado. Mas o que ficou constatado e que neste aspecto contraria a teoria dos diferentes “Brasis” é a falta de oportunidades, o abandono, a miséria e a ausência de cidadania em que vivem milhares de jovens de norte a sul do Brasil. O que mais surpreendeu nesta investigação foi como em todos os diferentes estados brasileiros o tráfico e consequentemente a violência fazia parte do quotidiano destes jovens.

De estado para estado mudava o clima, o jeito de falar, a cultura regional, mas a miséria, o despotismo policial, o tráfico de drogas, não mudavam, existindo do mesmo

modo, as vezes com uma estrutura um pouco diferente mas sempre cooptando jovens cada vez mais novos.

Segundo Luiz Eduardo Soares existe um muro simbólico que divide as favelas e periferias do outro lado da cidade, do lado de lá (da parte mais pobre) vê-se melhor o muro, que é imperceptível aos moradores da cidade afluenta, e intangível para os navegadores de primeira viagem (2005: 112).

Outra teoria defendida por Soares é o conceito de invisibilidade. O autor sublinha que os jovens pobres do Brasil são invisíveis. Invisíveis para os governantes, para a elite e para a classe média, eles só aparecem quando cometem um crime ou qualquer outro tipo de infracção a lei. Soares (2005:165) cita o escritor inglês George Orwell para justificar sua teoria; Orwell percebeu a importância das relações de controle, poder e visão. Para o escritor os aparelhos de televisão funcionam em mão dupla, difundindo imagens e vigiando os telespectadores. O mesmo se dá com a questão da invisibilidade, que permite que se veja, mas como o indivíduo não é visto, não há troca, o mundo dá a vida social mas fecha-se à participação. Criando um sentimento de não pertencer, de estar fora, que normalmente costuma ser uma sensação muito dolorosa para quem o vivencia. É como ser estrangeiro. Mas neste caso é pior, pois estes jovens são exilados/estrangeiros em seu próprio país, na sua própria casa.

Existem muitos modos de ser invisível e várias razões para sê-lo. Algumas vezes o preconceito, a indiferença, outras a própria negação, o egoísmo, o orgulho, as vezes todas estas razões juntas. Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projectar sobre esta pessoa um estigma, um preconceito. “Tudo aquilo que distingue uma pessoa, tornando-a um indivíduo, tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos” (Soares, 2005:175).

O que de facto fica constatado é que existe uma indiferença e um preconceito que encobre, de modo subtil meninos e meninas pobres especialmente os negros. E indiferença gera invisibilidade. “Resultado: jovens transitam invisíveis pelas grandes cidades. O que significa para um jovem este desaparecimento, este não reconhecimento, esta recusa de acolhimento por parte de quem olha e não o vê?” (Soares, 2005:205)

Este antropólogo brasileiro sublinha que a identidade para os jovens é um processo penoso e complicado. “As referencias positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca,

pelo ténis de marca, corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser *diferente-igual-aos-outros*, isto é, igual aqueles que merecem a admiração das meninas (e da sociedade ou dos segmentos sociais que mais importam aos jovens – o que também varia, é claro). Roupas, posturas e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável de valores” (Soares, 2005:206). Aquilo que na cultura *Hip-Hop* se chama atitude talvez seja a síntese de uma estética e de uma ética, que se combinam de modo muito próprio na construção da identidade do sujeito.

A identidade, segundo o autor, só existe no espelho e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros. E é na generosidade do olhar do outro que se recebe de volta a própria imagem, neste caso, com algum valor, “envolvida pela aura da significação humana, da qual a única prova é o reconhecimento alheio” (2005:206). Construir uma identidade torna-se assim um processo social, interactivo e que participa uma colectividade e se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico.

Luis Eduardo Soares sublinha que a dupla rejeição muitas vezes experimentada pode tornar-se uma das “causas” da violência. A ideia de dupla rejeição consiste em:

- A) Rejeição em casa: é vivida à sombra do desemprego, do alcoolismo e da violência doméstica.
- B) Rejeição fora de casa: convívio com uma comunidade pouco acolhedora e se prolonga na escola, que não encanta, não atrai, não seduz o imaginário e não valoriza seus alunos.

Quando as vicissitudes da idade somam-se à problemas relacionados a esta dupla rejeição podemos encontrar o núcleo que leva muitos jovens a perderem os valores positivos, que contribuiriam para a construção de uma identidade mais “saudável” e uma auto estima mais elevada. Com uma auto estima muito baixa e uma ausência de valores pessoais positivos, esses jovens são “levados” a construir uma identidade baseada no “desvio” e na violência.

A experiência da rejeição, vivida em casa, se adensa, aos poucos sob o acúmulo de manifestações de rejeições vividas fora de casa como o abandono, desprezo e indiferença, culminando na estigmatização. Esse processo faz o jovem vivenciar o

sentimento de invisibilidade. Esta trajetória “não atinge apenas as famílias mais pobres, nem os pobres são pais menos amorosos. Mas os pobres têm, menos oportunidades de organizar as responsabilidades profissionais de modo a privilegiar a presença em casa, sobretudo quando os filhos são pequenos. Também têm menos recursos para contar com apoio terapêutico nos momentos de crise e de mobilizar especialistas quando se constata distúrbios de aprendizagem, provocados ou não por sofrimento psíquico” (Soares, 2005:208). Por definição, mais expostas à angústia e insegurança do desemprego, as famílias de baixa renda enfrentam com mais frequência as tensões que desestabilizam emoções e corroem a auto estima.

O que algumas vezes acontece é o sujeito que não era visto, impõe-se a sociedade. Exige ser tratado como sujeito, nem que para isso ele tenha que ter uma arma em punho. Assim, recompõem-se como sujeito, recupera sua visibilidade, se reafirma, se reconstrói. Se levarmos em consideração que os jovens, principalmente os de uma classe social menos favorecida, normalmente são sujeitos com um protagonismo muito limitado, conseguimos compreender que quando o jovem se converte do papel de vítima a algoz, ele torna-se protagonista na sua própria vida, as vezes na vida alheia e muitas vezes nos media.

Frequentemente quando um jovem atravessa a fronteira (imaginária) que há entre a “invisibilidade” e a “marginalidade”, ou seja, quando deixa de ser “mais um jovem pobre” para ser um jovem que concretamente “ameaça” a sociedade, ele ganha visibilidade. Esta visibilidade é dada principalmente pelos media.

Podemos dividir em dois grupos (antagônicos entre si) o modo como o jovem aparece nos media:

- A) Quando assume uma postura ameaçadora; comete algum tipo de crime ou delinquência. Assuntos que alimentem o mito ou estereótipo da juventude ameaçadora. Normalmente este grupo é composto por jovens pobres, na maioria das vezes não são brancos e são do sexo masculino.
  
- B) Quando os media querem “vender” ou passar a imagem da juventude como estilo de vida; relacionando-a ao belo, a “eterna juventude”, ao prazer e ao hedonismo. Normalmente este grupo é composto por jovens brancos, de ambos os sexos (mas na maioria das vezes são do sexo feminino), com conotações de jovens saudáveis, de classe média e da elite.

São esses os dois estereótipos “vendidos” pelos media e “consumidos” pela sociedade, quando falamos da representação das culturas juvenis nos media. Interessamos estudar o caso “A” e é sobre a representação desta cultura juvenil ameaçadora divulgada e difundida pelos media e a espectacularização da violência juvenil representada e apresentada pelo cinema a partir de 1990 que vamos analisar e discutir no próximo capítulo.





## Capítulo II - Culturas juvenis nos media

Na primeira parte deste capítulo estudaremos a representação das culturas juvenis nos media. Entendemos que as culturas juvenis são representadas de diversas formas nos media, mas a sua representação mais forte e destrutiva é (como já abordámos no capítulo anterior) quando associada a uma cultura juvenil “ameaçadora”. Sendo este conceito de juventude uma construção social, analisaremos o que provoca e/ou estimula esse tipo de construção social, considerando os media o principal mecanismo estimulador e divulgador deste processo.

Como vimos no primeiro capítulo, este *mito e/ou estigma* da cultura juvenil “ameaçadora” é frequentemente divulgado pelos media e absorvido socialmente transformando-o num processo vicioso e aparentemente sem fim. Esta dinâmica pode causar danos terríveis, principalmente quando falamos de jovens pobres, que moram nas periferias ou bairros menos privilegiados dos grandes centros urbanos.

Na segunda parte deste capítulo discutiremos as tendências do cinema, a partir dos anos 90, em investir na espectacularização da violência juvenil, os caminhos que o conduziram a esta tendência e suas principais consequências sociais.

### A principal representação das culturas juvenis nos media

*“A juventude é um mito ou quase mito que os próprios media ajudam a difundir, e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida.”*

Machado Pais (2003:34)

A afirmação acima nos leva a analisar que a juventude influencia e é influenciada nesta relação com os media, com o discurso político, social, académico e das mais diversas ordens, criando-se representações de senso comum que são atribuídos à juventude. Machado Pais (2003:35) sublinha que alguns dos mais afamados trabalhos da sociologia da juventude, como por exemplo o de S. Hall e T. Jefferson (1976), *Resistance Through Ritual*, funcionam como «caixas de ressonância» dos media. Segundo o autor, esses tipos de trabalhos acabaram transformando em dados

indiscutíveis os estilos mais badalados das culturas juvenis, em vez de se basearem em observações directas, onde a realidade poderá ser bem diferente. Entretanto, para isso, é necessário uma postura mais participante e penetrar no quotidiano dos jovens.

Kunkel e Smith (*in* Feilitzen, 2002:89) sublinham que “a forma como uma nação conceitua a infância, como percebe a sua juventude em termos de seus padrões de comportamento, como trata as suas crianças em termos de leis para protegê-las e de políticas para beneficiá-las, tudo depende da forma como aquelas são vistas pelos cidadãos da nação”. O que há é uma tendência dos media em noticiar, sem reflectir, questões relacionadas aos jovens. Falam sobre juventude baseando-se em mitos e construindo estereótipos. Mas ao mesmo tempo reafirmam esta construção distorcida do imaginário colectivo, aumentando a distância entre a imagem de uma juventude que é construída socialmente e as imagens de uma juventude, ou melhor, de juventudes, que correspondem a diversas realidades.

“Tendo em atenção o espaço de abordagem da presente investigação e sem esquecer que existem outras juventudes, é de lembrar que, de acordo com diferentes estudos e correntes teóricas desta área os *media* tendem a propor, de modo quase exclusivo, uma concepção de juventude claramente associada a problemáticas sociais de natureza diversa representada como uma geração potenciadora de riscos, perigos e ameaças, a vários níveis, para a estrutura social” (Alves *in* Carvalho e Brites, 2006:38).

Neste sentido, “a cobertura da imprensa de grande extensão nos dois últimos séculos, que explora a dramaticidade e a negatividade de situações desviantes, tem dado relevo a retratos de «crianças perigosas» e jovens insubordinados” (Ponte, 2005:133). As imagens, o olhar que o público tem sobre crianças e jovens certamente influenciam sua forma de agir e de pensar e a principal fonte de informação e divulgação dessas imagens são os media. O tratamento de um tema pelos media, em última análise, serve, como base para a opinião pública sobre a necessidade de uma acção política efectiva no sentido de promover ou resguardar os interesses dessa parcela da sociedade (Kunkel e Smith *in* Feilitzen, 2002:89-90).

“Quando os media mencionam certos lugares, focalizam a pobreza, a violência, o tráfico de drogas que existe aí. Tal atitude dos media, que tenta produzir «notícias objectivas e imparciais», tem contribuído para criar um estereótipo e uma imagem de que há apenas drogas, criminosos e violência, sem olhar para os movimentos culturais e sociais que existem nesses lugares” (Soares *in* Feilitzen, 2002: 273- 274).

A influência dos media e o poder que estes têm em relação a “opinião pública”, a construção de ideias, estereótipos, mitos e imagens são de facto confirmados por estudos desenvolvidos nas mais diversas áreas académicas. A imagem potencialmente “negativa” que os media, mais especificamente os media noticiosos, passam sobre a juventude e sua contribuição “destrutiva” estão presentes nos estudos que se seguem.

### **Um caso brasileiro: o trabalho da ANDI e o relatório *Balas Perdidas***

*“O enfoque sobre o conceito de juventude não pode ser dissociado do tratamento que os meios de comunicação, como os media noticiosos, efectuam em torno do mesmo pela divulgação de imagens sobre o mundo e, particularmente, sobre os jovens”* (Carvalho e Brites, 2006:37).

“A Agência de Notícias dos Direitos da Criança (ANDI) desenvolve desde 1996 um trabalho de pesquisa e de intervenção junto dos *media* brasileiros sobre como estes comunicam a infância e a juventude nas suas páginas, com uma orientação social assumida: contribuir para a formação de uma cultura jornalística que investigue a situação das crianças e jovens brasileiros em situação de exclusão social” (Ponte, 2005:106)

Através de uma intervenção activa, com acções estratégicas junto aos meios de comunicação social brasileiros, a ANDI procura ampliar a cobertura dos media visando o desenvolvimento social. A estratégia é estimular os media para que estes não se restrinjam apenas a denúncia de informações, mas que busquem um jornalismo de investigação de soluções e denuncia de omissões. Ou seja, o objectivo da ANDI é que os media deixem de ser apenas ferramentas de denúncia e passem a ter um papel baseado na prática profissional, que se inspira na responsabilidade de promover e ampliar o debate social (Ponte, 2005:106).

A investigadora portuguesa Cristina Ponte sublinha o trecho do relatório da ANDI de 1999 que diz que “quando crianças e adolescentes são vítimas, aparecem nos jornais e revistas como vítimas da crise social. Quando o jovem passa de vítima a agente da violência é tratado meramente como criminoso, sem se levar em consideração o contexto em que vive e do qual também é um produto” (2005:108).

No ano de 2000/2001 a ANDI realizou um estudo de caso, intitulado *Balas Perdidas*. O que esta investigação pretendia era analisar o comportamento da imprensa brasileira, quando crianças e adolescentes apareciam em matérias relacionadas a violência. As matérias seleccionadas deveriam ter crianças e adolescentes (até 18 anos incompletos) no papel de vítimas, agressores e/ou testemunhas. Foram analisados 46 jornais impressos de 24 estados brasileiros, durante 12 meses (de 1 de julho de 2000 a 30 de junho de 2001).

Como vimos no capítulo anterior, a adolescência é caracterizada como um período de crescimento social do indivíduo que faz parte da juventude (Machado Pais, 2003:41); e apesar do relatório *Balas Perdidas* contemplar a juventude até os 18 anos incompletos e se restringir apenas aos jornais impressos, seus dados não destoam das informações que temos acesso acerca dos media como um todo e da juventude como categoria.

Segundo o estudo realizado pela ANDI, que analisa a imprensa brasileira quando crianças e adolescentes estão na pauta da violência, são identificados três mitos principais (ANDI, 2001/2002:15):

A) O mito da **hiperdimensão** - decorre da descontextualização das notícias do conjunto da criminalidade, das infracções cometidas por adolescentes: na maior parte trata-se de furto, sem ameaça de violência. Mas a dimensão que a notícia tem faz o “leitor” pensar que foi algo muito mais sério que furto.

B) O mito da **periculosidade** - os casos de adolescentes que ganham ênfase na imprensa são os casos mais graves, aqueles que são praticados com violência. Assim a opinião pública acredita que a maior parte dos crimes cometidos por jovens são de alta periculosidade, enquanto que na verdade estes crimes acontecem muito menos do que se imagina. Esse tipo de notícia (como todas as outras) deveria ser acompanhada de uma contextualização.

C) O mito da **impunidade** - há uma falta de informação generalizada, em relação as leis, quando crianças e principalmente adolescentes cometem algum tipo de crime. Existe um mito de que aquele que tem menos de 18 anos e comete um crime sai sempre impune. Quando na realidade o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, lei

federal 8069/90) prevê e disponibiliza medidas de correção quando se trata de questões relativas a chamada “delinquência juvenil”.

Em *Balas Perdidas*, a ANDI concluiu que há uma “ausência de dados estatísticos e um desconhecimento sobre os diversos organismos governamentais e não governamentais que dispõem de dados sobre a temática. Isso implica em um empirismo na veiculação da notícia e em uma parcialização do conteúdo, uma vez que ele é balizado a partir da estrita visão do jornalista” (2001/2002:25). O que acontece na cobertura jornalística, no Brasil, envolvendo “crianças e adolescentes com a violência é que os jornalistas se valem muito pouco de dados, legislação e referências bibliográficas para escrever as notícias, o que empobrece o debate” (ANDI, 2001/2002:24).

Segundo o relatório, um crime quando é cometido por um adolescente ganha um destaque muito maior, deixando assim a impressão de que os adolescentes cometem muito mais crimes. Esse tipo de distorção é causado principalmente pela cobertura por parte dos media, que como falamos anteriormente limita-se a expor os factos de acordo com o boletim da polícia.

Mas também interessa analisar a questão social das formas de tratamento jornalístico. Um adolescente de classe média ou alta, por exemplo, tende a ter um tipo de designação (estudante, menor) diferente do de classe social mais baixa, designado frequentemente como marginal, “pivete”, etc.

Os dados e análises obtidas através deste relatório vêm somar-se à nossa teoria inicial de que os media difundem, divulgam e ajudam a disseminar um estereótipo em relação a juventude (principalmente a juventude pobre) que relaciona juventude com delinquência, ameaça social e violência. Estimulam assim a invisibilidade (conceito de Soares, cap.I), o medo e o preconceito da sociedade em relação ao jovem das periferias e bairros menos favorecidos; e contribuem para a existência de um muro (invisível, mas real) cada vez mais espesso entre o jovem e a comunidade.

Na primeira parte deste capítulo falamos sobre as representações das culturas juvenis nos media, dando um maior enfoque aos media noticiosos e ao mito da juventude “ameaçadora”. Acreditamos que o cinema não funciona diferente dos outros meios de comunicação e também ajuda a reforçar mitos e estereótipos em relação aos mais jovens. Nesta segunda parte analisaremos a espectacularização da violência juvenil no cinema a partir de 1990.

## **As tendências do cinema a partir dos anos 90: a espectacularização da violência juvenil**

*“O cinema é a arte em que o homem se reconhece da maneira mais imediata: um espelho no qual deveríamos ter coragem para descobrir nossa alma”*  
(Federico Fellini in Sganzerla, 2001:27).

A partir do ano de 1990, a vida de jovens pobres, moradores das periferias, principalmente dos grandes centros urbanos, começou com uma frequência maior (que até então) a ser tema de filmes realizados pelo cinema. Histórias e percursos de vida de uma juventude que normalmente só nos damos conta de sua existência quando aparecem nos media noticiosos, principalmente nos noticiários televisivos.

“Nos anos 90, o cinema de ficção apresenta raros cenários de reconciliação ou integração entre a favela e o restante da cidade, o contexto é o confronto ou a cumplicidade apenas no crime, cada vez mais explícito” (Bentes, 2003:88). Está ausente qualquer discurso político explicativo da miséria e da violência; e é através de imagens violentas que os novos marginalizados ferem e violentam o mundo que os rejeitou.

Filmes como o brasileiro *Cidade de Deus* (2002), o português *Zona J* (1998), o sul africano *Wooden Camera* (2003) e o venezuelano *Huelepega, ley de la Calle* (1999) têm como foco principal crianças e jovens pobres, que vivem realidades duras, normalmente associadas ao abandono, a delinquência, drogas e violência.

Os quatro filmes citados foram realizados em países geograficamente distantes e culturalmente muito diferentes, mas têm a mesma proposta temática: recriar através da ficção o problema que nos dias de hoje é vivido por jovens pobres que habitam as periferias dos grandes centros urbanos.

O cinema reproduz a realidade ou é um discurso ideológico sobre a realidade? Os realizadores mascaram o facto do cinema ser um discurso, ou fazem questão de revelar aos espectadores a natureza deste discurso?

Desde o início do século XX, tais questões têm sido objecto de reflexões teóricas que foram formando um pensamento estético sobre o cinema. Não podemos deixar de abordar tais teorias para podermos analisar os filmes sobre jovens a partir dos anos 90.

Por um lado, para alguns críticos de cinema, este tipo de filme mostra uma juventude baseada em estigmas e mitos, contribuindo para reafirmar uma realidade estigmatizante, através de uma visão estreita, ficcional e espectacular; por outro lado, esses mesmos filmes trazem esses assuntos para o debate público, possibilitando que estes temas façam parte da agenda mediática, abrindo portas para o debate social e o interesse político.

Para analisarmos essa tendência do cinema a partir dos anos 90, discutiremos algumas teorias sobre a realidade no cinema desde o conceito de indústria cultural até a actual “estética da fome” e suas consequências sociais, utilizando o filme brasileiro *Cidade de Deus* e o português *Zona J* como os dois principais exemplos a serem analisados.

Fizemos uma lista, com alguns filmes que podem ilustrar de forma mais concreta a existência de uma tendência do cinema mundial, a partir de 1990, em produzir, cada vez mais, filmes que abordam a temática da “violência juvenil” das mais variadas formas, no sentido mais amplo do significado de violência. É importante ressaltar que nem todos os filmes desta lista fazem uso da violência de forma espectacularizada.

(Entendemos por violência: *força empregada contra o direito natural de outrem; acção que se faz uso da força bruta; crueldade; força, intensidade; veemência; prepotência, tirania, coacção.*)

1. Fresh (1994)
2. Até amanhã, Mário (1994)
3. Como Nascem os Anjos (1996)
4. Zona J (1998)
5. Central do Brasil (1998)
6. Huelepega, ley de la Calle - Infância Roubada (1999)
7. Jaime (1999)
8. As Ruas de Casablanca (2000)
9. Abril Despedaçado (2001)
10. Cidade de Deus (2002)
11. Wooden Camera (2003)
12. Crianças Invisíveis (2005)
13. Favela Rising – a música é uma arma (2005)

14. Os dois filhos de Francisco (2005)
15. Tsotsi – Infância Roubada (2005)
16. Falcão (2006)

(Se fossemos citar os filmes que integram o circuito “comercial” do cinema norte-americano e que abordam a temática da “violência juvenil”, iríamos ter uma lista sem fim, por isso demos prioridade a produção do cinema brasileiro e português e alguns outros títulos, considerados como cinema “independente”.)

### **A realidade no ecrã: da indústria cultural ao discurso cinematográfico**

*“Culturalmente, o novo cinema é uma consequência do neo-realismo: ele tem do neo-realismo seu culto do documental e do verdadeiro.”* P.P. Pasoline (in Bressane, 2005:7)

A partir de 1947, há uma tendência cada vez maior de eliminar a distância existente entre o espectador e a obra de arte. Uma ampla faixa de teóricos do cinema discute a preocupação em torno do que existe entre o espaço irreal da tela e o espaço real da sala de projecção, “a experiência do espectador, marcada pela «impressão de realidade» e pelo mergulho dentro da tela (identificação com os personagens, participação afectiva no mundo representado)” (Xavier, 2005:23).

Theodor Adorno e Max Horkheimer, sociólogos da Escola de Frankfurt, publicaram neste mesmo ano a *Dialéctica do Esclarecimento*, onde a expressão “indústria cultural” foi empregada pela primeira vez. Estudando os media norte americanos, Adorno defende a ideia de que há no lazer todo um maquinismo que denomina de “indústria cultural”. Esta visa obter um comportamento dócil e uma multidão domesticada, através da exploração sistemática dos bens culturais.

O cinema foi muito discutido por esses dois teóricos que o viam como uma “ferramenta” desta indústria cultural; acreditavam que o cinema estava a ser usado para uma espécie de manipulação do indivíduo, diminuindo assim o espaço para a imaginação espontânea e o pensamento. O cinema, segundo Adorno e Horkheimer,



passou a ser produzido através da mesma lógica de “mercado” que a da indústria automobilística.

“Tanto isso é verdade que a grande reorganização do cinema às vésperas da Primeira Guerra Mundial, premissa material da sua expansão, foi, de facto, uma adequação consciente às necessidades do público controladas pelas cifras de bilheteria, coisa que, no tempo dos pioneiros do cinema, nem sequer se pensava levar em conta. Assim parece até hoje aos magnatas do cinema, que se baseiam no mesmo princípio, e nos sucessos mais ou menos fenomenais, e não no princípio contrário, o da verdade. Sua ideologia são os negócios” (Adorno, 2004: 30).

Nesta altura, o cinema, principalmente o produzido em Hollywood, começa a reproduzir a realidade quotidiana dos cidadãos comuns. Mas a receita “certa” foi *glamourizar* esta realidade projectando desejos psicológicos que servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los. O cinema passou a basear-se nestas “receitas prontas” e a depender dos “financiamentos” dos bancos e consequentemente do sucesso de bilheteria.

“O mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espectáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exacto o mundo percebido quotidianamente – tornou-se o critério de produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objectos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema” (Adorno, 2004:15).

O cinema trabalha para ter o controlo total da realidade criada pelas imagens e ao mesmo tempo faz com que esses mesmos mecanismos de produção se tornem cada vez mais invisíveis. O importante para o cinema é que tudo pareça o mais real possível, tornando invisível todo trabalho realizado para que haja a representação do real de forma natural. A ideia principal é que esta “naturalidade” faça com que o espectador se sinta em contacto directo com aquilo que está representado na tela, sem mediações.

“O astro por quem se deverá apaixonar é, *a priori*, na sua ubiquidade, a cópia de si mesmo. Toda voz de tenor soa exactamente como um disco de Caruso, e os rostos das garotas do Texas naturalmente se assemelham aos modelos segundo os quais seriam classificados em Hollywood. A reprodução mecânica do belo, que a exaltação reaccionária da “cultura”, com a sua idolatria sistemática da individualidade, favorece

tanto mais fatalmente, não deixa nenhum lugar para a idolatria inconsciente a que o belo estava ligado” (Adorno, 2004:35).

A indústria passa a ser o paradigma para o significado do ser e o cinema fabricado por Hollywood a representação do realismo ilusório, no sentido de manipular retirando a consciência construtiva da plateia. “Acreditar que a barbárie da indústria cultural seja uma consequência de um “*cultural lag*”, do atraso da consciência americana quanto ao estado alcançado pela técnica, é pura ilusão” (Adorno, 2004:24). A Europa com a dependência económica em relação aos EUA, após a Primeira Guerra Mundial, já estava a seguir esta tendência, que fluía das leis gerais do capital.

Mas nem sempre o cinema desejou ser “natural”, ou réplica do quotidiano “*glamourizado*”. Em 1932, o crítico de arte Rudolf Arnheim escreveu *Film as Art* onde “concluiu que o material cinematográfico devem ser todos os factores que tornam o cinema uma ilusão mais que perfeita da realidade” (Andrew, 2002:35) e que o filme só pode ser considerado arte quando o artista tem a possibilidade real de manipular tal veículo. Entretanto, Arnheim se opunha aos desenvolvimentos tecnológicos no cinema, como a cor, som, tela panorâmica, pois acreditava que reduzia o impacto do cinema ao levá-lo cada vez mais em direcção à experiência natural.

O francês e respeitado crítico de cinema, André Bazin, sublinha que “foi em princípio pela vontade de realismo que os filmes russos de Eisenstein, Pudovkine e Dovjenko foram revolucionários na arte como na política, opondo-se ao mesmo tempo ao esteticismo expressionista alemão e a insípida idolatria da vedeta de Hollywood.” (1992:273). Assim como mais tarde o realismo dos filmes italianos se opôs à estética da produção norte americana e em parte da francesa.

Sergei Eisenstein “procurava caminhos através dos quais pudesse transformar a realidade em material útil a ser moldado pelo director” (Andrew, 2002:49), fazendo uma crítica ao naturalismo. Acreditava que o realizador deveria ter com a imagem o mesmo poder que tinha o compositor com o som, o pintor com as cores e o escultor com sua matéria-prima. Para Eisenstein a montagem era o poder criativo do cinema, e em toda sua filmografia percebemos seu conceito unificador e dinâmico de montagem. Influenciado pelo modelo psicológico de Pavlov, Eisenstein percebeu que cada plano poderia ser controlado para transmitir um estímulo psicológico particular no espectador e que de facto o que queria era uma plateia de co-criadores.

Entre 1922 e 1940, a concepção técnica dos ensaios e reflexões do teórico húngaro Béla Balázs, foi baseada na crença de que os filmes não são fotografias da



realidade, mas sim a humanização da natureza, como as paisagens que escolhemos como pano de fundo para nossos dramas são produtos dos nossos padrões culturais. Balázs não propunha um cinema mistificadamente realista, assim como Eisenstein concordava quanto à necessidade do artista de ser suficientemente inteligente para exhibir suas técnicas de modo que a plateia não visse uma suposta realidade subjacente através do trabalho cinematográfico.

*“A fim de que, fora da névoa empírica da realidade, a verdade – isto é, a lei e o significado da realidade – possa emergir através da interpretação de um criador que vê e experimenta, tal criador deve colocar em acção todos os meios de expressão disponíveis à arte do cinema”* (Béla Balázs, *Theory of the Film in Andrew* 2002:85).

Sempre houve entre as correntes teóricas cinematográficas quem fizesse parte da crença do cinema como tradução da realidade, ou a vida como ela é. Esta teoria realista do cinema foi muito forte entre alguns documentaristas, que consideravam que o cinema verdade nada tinha a ver com o cinema de entretenimento. Acreditavam que o cinema realista, era um cinema com uma consciência verdadeira tanto para a percepção quotidiana da vida como para a situação social. Siegfried Kracauer e André Bazin foram os dois autores que mais profundamente elaboraram a teoria realista do cinema.

Na concepção de Kracauer, o cinema deveria representar um realismo “material”, onde a técnica cinematográfica fosse apenas a “redenção da realidade física” (Xavier, 2005:73 e Andrew, 2002:94-95). Considerado por Adorno um “estranho realista”, Kracauer empobreceu sua reflexão acerca do cinema, quando se distanciou do debate com outros teóricos e realizadores da época e se cristalizou em seu conceito de realidade. Para o autor, a matéria-prima do cinema é o mundo visível, natural, delimitado, baseado na fotografia estática.

Diferentemente de Kracauer, que passou anos trancado sozinho numa biblioteca para escrever *Theory of Film*, Bazin, não escreveu nenhum livro sistemático de teoria. Seu *Qu'est-ce que le cinéma?* (na tradução para língua portuguesa: *O que é o cinema?*) é a colectânea de seus mais importantes ensaios. Sua exposição teórica do cinema realista coincidiu exactamente com a ascendência do neo-realismo italiano.

Bazin esforçou-se sempre para esclarecer o que entendia por realidade, enquanto Kracauer nunca deixou muito claro, apesar da sua vasta obra, o que de facto considerava como realidade para o cinema.

Para Bazin falamos sobre muitos tipos de realidade (realismo documentarista, realismo estético, realismo da interpretação, realismo técnico, etc.), mas o cinema depende de uma realidade visual e espacial, o mundo real físico, porque regista a espacialidade dos objectos e o espaço ocupado por eles.

A noção psicológica da realidade também é muito importante para Bazin: “Vemos o cinema como vemos a realidade, não por causa do modo como se parece (pode parecer irreal), mas porque foi registada mecanicamente. O retrato desumano do mundo intriga-nos e torna o cinema e a fotografia, não o veículo do homem, mas o veículo da natureza” (in Andrew, 2002:116).

Bazin (1992:78) assume-se um grande admirador do cinema neo-realista italiano e sublinha que o neo-realismo é em primeiro lugar um humanismo antes de ser um estilo de realização e que este estilo se define essencialmente por uma supressão perante a realidade. Segundo o autor, esta fase que considera original no cinema italiano se deu devido as formas sociais, morais e económicas que desempenharam em Itália um papel determinante na produção cinematográfica com a guerra e o fascismo e depois com a Libertação (a partida dos alemães, no pós guerra): “*Daqui resulta que os filmes italianos apresentam um valor documental excepcional, que é impossível arrancar-lhes o argumento sem arrastar com ele todo o terreno social em que suas raízes mergulham*” (Bazin, 1992:279).

A matéria prima do filme italiano neo-realista, para Bazin, é a verdade do actor (normalmente não profissional), ser filmado em locais reais e a actualidade do argumento. “O neo-realismo é uma descrição global da realidade por uma consciência global. Quero dizer com isto que o neo-realismo se opõe às estéticas realistas que o precederam e especialmente ao naturalismo e ao verismo, dado o seu realismo não incidir tanto na escolha de assuntos como a tomada de consciência” (Bazin, 1992: 367).

O professor e investigador brasileiro Ismail Xavier sublinha que a estética de Bazin não poderia desembocar na proposição exclusiva de um cinema documentário, um cinema verdade baseado no registo directo da imagem e som como “captação da realidade espontânea” que nos cerca. “Evidentemente, o seu modelo inclui tal proposta, como uma alternativa, e o cinema verdade dos anos 1960, em muitas de suas manifestações, realmente não deixou de ser um cinema *baziniano*” (2005:83-84).

Ao discutir diversas teorias cinematográficas, Ismail Xavier sublinha que não distingue o cinema ficcional do cinema documentário como se fossem géneros nitidamente separados, como acontece tradicionalmente. Xavier prefere assumir que o

cinema é, “a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora” (2005:14).

Jean-Claude Bernardet, em *Cineastas e Imagens do Povo* (2003) onde fala sobre o cinema documentário, esclarece que mesmo no mais simples documentário, há uma preparação, uma selecção feita previamente de acordo com a ideia do realizador ou equipa de produção. Bernardet cita inúmeros exemplos de falhas de continuidade que permitem, a um espectador mais atento, perceber que mesmo no documentário algumas cenas são repetidas várias vezes, até chegar a uma mais adequada. O recorte prévio que é feito para a realização do documentário e depois o trabalho de montagem não permitem já dizer que um documentário é realmente a representação do real. De certa forma ele também é ficcional, controlado e manipulado por quem o produz.

Segundo Bernardet, a partir da década de 1960, no Brasil, devido à ditadura, realizadores brasileiros foram levados a buscar uma “nova linguagem”. Além da ditadura, tornava-se necessário um trabalho sobre a linguagem que até então era usada. “Opor-se ao «modelo sociológico» e fazer experiências formais radicais, que podiam parecer herméticas na época, implicava um trabalho sobre o social” (Bernardet, 2003:215).

### **Da estética à cosmética da fome**

O problema do outro, da outra classe coloca-se com intensidade. Numerosos intelectuais procuram alcançar o proletariado, várias frentes de trabalho ligando as duas classes são criadas mas interrompidas bruscamente pela ditadura. A intelectualidade fica encurralada. É nessa altura que surgem obras-primas no sector da produção cinematográfica brasileiro: obras como *Terra em transe* e *Os Inconfidentes*.

Mas a voz do outro não é de facto retratada, o que aparece nas telas é o discurso e a linguagem do próprio realizador que conduz o discurso do outro. “Falou-se sempre em colocar o povo na tela, mas não se tratava tanto de questionar a dominação dos meios de produção pelos cineastas. Estes preferiram resolver a questão imaginando-se os porta-vozes ou os representantes do povo ou até mesmo a expressão da «consciência nacional»” (Bernardet, 2003:218).

Bernardet sublinha que em 1960, *Aruanda*, um filme (curta-metragem) tecnicamente precário, torna-se um filme “explosivo” e uma marca como um dos primeiros documentários do Cinema Novo. O filme mostrava a miséria do campesinato e sua produção precária realizada num estado extremamente pobre do Brasil. “Ele confirma a lição que cineastas brasileiros já tinham recolhido do neo-realismo italiano, a saber, que a produção de um cinema socialmente significativo não depende da riqueza dos meios” (2003:221).

É a marca de um cinema que sobressai ao subdesenvolvimento. Essa “pobreza” da forma torna-se uma expressão e não uma marca deste subdesenvolvimento. Em a *Estética da fome*, manifesto escrito por Glauber Rocha em 1965, o realizador fala do paternalismo europeu em relação ao Terceiro Mundo e a necessidade de combatê-lo, além de acusar “o estrangeiro de cultivar o sabor da miséria ou não senti-la como um sintoma trágico” (Ramos, 1990:352).

Glauber referia que a utilização temática da miséria através da denúncia social era uma preocupação com a verdade. Sublinhava que queria romper com um círculo vicioso, onde a denúncia da fome e a própria fome não deveriam ser degustadas como folclore e nem absorvidas como espectáculo.

A estética da fome foi uma “marca” do Cinema Novo, um cinema que se afasta do modelo “*hollywoodiano*”. Os ditames da linguagem clássica cinematográfica, desenvolvida principalmente por Hollywood, são radicalmente abandonados e trocados por uma estética mais popular. Há um aproveitamento criativo da precariedade técnica e da falta de meios, uma proposta para a nacionalização da arte brasileira através de sua linguagem, de sua forma, de sua expressão.

Em 1963, Glauber Rocha publica *Revisão crítica do cinema brasileiro*, onde faz uma retrospectiva e sublinha: “o autor é o maior responsável pela verdade – sua estética é uma ética, sua *mise-en-scène* é uma política” (Ramos, 1990:352). O Cinema Novo era estruturado em torno de conceitos como o autor, o público, o nacional, o povo, o popular, a fome, a favela, o retirante, a classe média, o sertão, a alienação, a conscientização, o subdesenvolvimento, a indústria, etc.

Para a investigadora brasileira e crítica de cinema Ivana Bentes (2003:85), Glauber Rocha colocou duas questões que até hoje ainda não foram resolvidas nem superadas nem pelo cinema internacional, nem pelo cinema brasileiro, nem pela televisão e que continuam actuais:

- A questão ética: “*Como mostrar o sofrimento, como representar os territórios da pobreza, dos deserdados, dos excluídos, sem cair no folclore, no paternalismo ou num humanismo conformista e piegas?*”

- A questão estética: “*Como levar esteticamente o espectador a compreender e experimentar a radicalidade da fome e dos efeitos da pobreza e da exclusão, dentro ou fora da América Latina?*”

O filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles e Katia Lund, algumas vezes foi comparado com a obra de Glauber Rocha, por retratar personagens comuns e excluídos como protagonistas sem nenhum lirismo romântico ou populista. Mas para a investigadora Luiza Lusvarghi, o filme de Meirelles “desafia o conceito de cinema autoral de décadas passadas, trabalhando o filme como produto, elaborado por uma equipa, lançado com estratégia de marketing e parcerias internacionais” (2004:34).

A linguagem coloquial, a utilização de actores desconhecidos e não profissionais e os recursos de montagem, com a agilidade dos cortes que lembram os *videoclips*, utilizadas em *Cidade de Deus* são totalmente distintas das obras cinematográficas produzidas durante a época do neo-realismo italiano ou dos *cinemanovistas*. O conceito de montagem de Meirelles remete-nos muito mais aos filmes de acção do cinema moderno norte-americano.

As duas questões feitas por Glauber e colocadas acima, como sublinhou Ivana Bentes, ainda não foram resolvidas nem superadas, nem pelo cinema brasileiro e nem pelo cinema internacional. Na verdade, se encontramos no Cinema Novo os conceitos que melhor se enquadram para analisarmos esta espectacularização da violência juvenil, principalmente quando ela é associada a pobreza, gostaríamos de sublinhar que este fenómeno não se restringe apenas ao cinema brasileiro, é uma tendência mundial, que muitos investigadores associam a influência da banalização da violência nos media noticiosos, com uma maior contribuição dos noticiários televisivos.

A ideia de expressar o sofrimento e o intolerável, de *glamourizar* a pobreza, ressurge em alguns filmes contemporâneos, que passam da estética à cosmética da fome, como mostra Bentes. Como estas imagens da miséria poderiam então produzir um sobressalto ético, um pensamento, uma outra sensibilidade? “*Nunca houve tanta circulação e consumo de imagens de pobreza e da violência, imagens dos excluídos, de*

*comportamentos ditos “desviantes” e “aberrantes”. A violência e a demência de crimes se tornou quase um género jornalístico” (2003:86- 83).*

Martín-Barbero, no ensaio *A ciudad que median los miedos*, adverte que “os meios de comunicação, ao lidar com a violência generalizada vivida como um processo banal com normas e regulações, vivem dos medos, do terror, e os exploram de forma doentia, agravando a desinstitucionalização da violência e colaborando na expansão do sentimento de impotência em relação a uma acção colectiva e no constrangimento do indivíduo ao território doméstico e a si mesmo” (*in* Gomes, 2005:3).

Tanto *Cidade de Deus* como *Zona J*, do realizador Leonel Vieira, têm como núcleo central o fenómeno da violência e da criminalidade, num mundo juvenil, onde aparentemente o mundo adulto só existe como coadjuvante, pois na verdade os grandes protagonistas desta história são meninos, pobres, sem perspectivas e abandonados à própria sorte e à sorte de suas pobres famílias. Se este fenómeno pode ser estudado via depoimentos e estudos sociológicos, a abordagem ficcional não é menos rica, pois a percepção fina e acurada do artista, ao recortar a realidade para montar sua obra produz intensos e valiosos efeitos de verdade.

Muitos filmes recentes, a partir de 1990, abordam o tema da exclusão social a partir de uma estética influenciada pelo cinema norte-americano, pelas novas tecnologias digitais e principalmente pela linguagem da televisão e do telejornalismo, apropriando-se em alguns momentos como representação do real (Lusvarghi, 2004:36). Esta estética já era descrita por Adorno (2004:16), em 1947, antes mesmo de surgirem as novas tecnologias digitais, onde afirmava que os filmes eram “feitos de modo que sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de facto, a actividade mental do espectador, se ele não quiser perder os factos que rapidamente se desenrolam à sua frente. É uma tensão tão automática que não há sequer necessidade de ser actualizado a cada caso para que reprima a imaginação.”

*Cidade de Deus* é um bom exemplo. O filme fala sobre a história de jovens traficantes, não sobre a história de uma favela. Para esse grupo de jovens traficantes a maioridade, a visibilidade e o respeito social vão ser obtidos através da violência e do crime. A favela onde se passa o filme é mostrada isolada do resto do mundo, como se fosse um território autónomo. É como se aqueles jovens meninos fossem auto suficientes, não sabemos de onde vem a droga, o dinheiro, para quem a droga é



vendida, como é realizada a protecção policial e muito menos porque estes jovens estão envolvidos naquela situação.

Para Ivana Bentes, “*Cidade de Deus* é um filme sintonia da reiteração de um prognóstico social sinistro: o espectáculo consumível dos pobres se matando entre si” (2003:91). Podemos ver este mesmo fenómeno no filme *Zona J*, quando o miúdo, conhecido por Pantera, com no máximo 12 anos, durante o assalto que estava a realizar com outros jovens do seu bairro a uma joalharia, é baleado por um policial. Os jovens do grupo não prestam socorro ao amigo e ao perceberem a gravidade de seu estado de saúde, agem “friamente” abandonando o corpo do miúdo e entregando-o a morte.

Segundo depoimento do realizador Leonel Vieira, *Zona J*, apesar de ter actores não profissionais (assim como o *Cidade de Deus*), de ter sido filmado na própria Zona J, em Chelas e de ter uma temática actual (a violência relacionada com a população jovem, pobre e negra moradora da zona urbana de Lisboa), não é um filme de autor. O realizador foi procurado por um produtor para trabalhar como realizador neste filme que já tinha seu guião pronto. O filme tem o apoio de uma emissora de televisão e após ter sido muito assistido pelo público no cinema, transformou-se em “telefilme” (filme para a televisão). A primeira parte do filme que muito se assemelha a uma réplica do que pode vir a ser a realidade de um certo grupo de jovens, choca com a segunda parte que nos remete a um melodrama, violento e novelesco. O próprio realizador concorda com esta afirmação e justifica dizendo que teve que fazer o que o produtor acreditava dar mais “audiência”.

O que certa cultura mediática explora aproxima-se de um padrão que se quer cruel, aquele que quer parecer com o que é considerado “real”, ligando-se a uma possível prova da “verdade”, que ultrapassa a linguagem ao serviço da ilusão. A linguagem busca reduplicar o observado, tentando negar o carácter ficcional do relato. A intenção é representar esse “real”, denunciando a miséria e o horror de um mundo fechado em si mesmo, que é violento e cruel (Gomes, 2005:8).

Os discursos desenvolvidos pelos media sobre a pobreza podem funcionar como reforço dos estereótipos, mas também como abertura para uma discussão social mais ampla e profunda onde a pobreza não seja vista somente como risco e ameaça social. Esta pode ser a discussão extra cinematográfica que o filme pode suscitar.

## As consequências sociais no caso do *Cidade de Deus*

*“Aviso: vou colocar todo mundo na bola. O mundo inteiro vai saber que esse filme não trouxe nada de bom para a favela, nem benefício social, nem moral, nenhum benefício humano. O mundo vai saber que eles exploraram a imagem das crianças daqui da CDD. O que vemos é que o tamanho do estigma que elas vão ter que carregar pela vida só aumentou, só cresceu com esse filme. Estereotiparam nossa gente e não deram nada em troca para essas pessoas. Pior, estereotiparam como ficção e venderam como verdade.”* MV Bill (2003)

Após a exibição mundial do filme, a maioria dos críticos de cinema, de diferentes partes do mundo, publicavam que a favela Cidade de Deus (CDD) era um lugar perigosíssimo, onde as pessoas viviam sem lei. Um exemplo foi o artigo assinado pela realizadora colombiana e crítica de cinema Amanda Rueda, em *Cinemas d’Amérique Latine* (2003: 113), onde escreve que a cena do filme quando um jovem de 15 anos obriga o outro a atirar em um de 6 ou um de 11, é o ritual de iniciação do grupo de criminosos da Cidade de Deus, a favela mais violenta do Rio de Janeiro. E complementa com a pergunta que a maior parte das pessoas que assistiram ao filme fizeram a si mesmas:

*“Se trata de uma metáfora, de uma cópia ou de uma interpretação da realidade?”* (2003:115)

O *rapper* MV Bill, morador da Cidade de Deus afirmou em Setembro de 2003 ao jornal *O Globo* que o filme de Meirelles é pura ficção. Em resposta ao filme do realizador, Bill realiza *Falcão, meninos do tráfico*, um documentário de carácter etnográfico que mostra (sem repetições de cenas e nem escolha do melhor ângulo) a realidade de jovens envolvidos com o tráfico de drogas em diversas partes do país, realizado entre os anos de 1998 e 2006. Deste documentário surgiu, em 2006, o livro com o mesmo título, que é o relato dos bastidores da filmagem.

“Torso nu, um cordão de ouro no pescoço, uma arma pendurada no ombro e um ténis de marca no pé, capitaliza numa só postura a rebeldia juvenil em estado puro, a moda, a virilidade, a atitude *rapper* e o *hip hop*, e o mais legítimo discurso político. Uma música e imagem de protesto criadas por jovens vindos das favelas e periferias e

que funciona como um contra-discurso” (Bentes, 2003:92). É assim que a investigadora brasileira descreve quando o músico MV Bill entra no palco para, no ritmo do *rap*, falar sobre as aflições dos jovens pobres e exigir mudanças.

Mas de facto, o que aconteceu a comunidade Cidade de Deus após o filme, isso não saiu nos media. Lideranças da comunidade, como Bill, trouxeram à tona uma enorme discussão sobre os rumos da comunidade após o sucesso do filme. Segundo o *rapper*, nada tinha melhorado para a CDD. Pelo contrário, a Cidade de Deus depois do filme havia aumentado sua fama de comunidade perigosa, aumentando os “muros” existentes entre ela e o “asfalto”. Nada havia sido feito para melhorar aquilo que o filme havia denunciado. Qual seria então o papel social do cinema? O que a comunidade esperava como ganho após se expor mundialmente através do filme? Tudo deveria continuar como antes?

Ivana Bentes realizou recentemente uma pesquisa sobre sertões e favelas no cinema brasileiro contemporâneo. Ela acredita que o realizador desenvolve o seu papel social através de sua arte, que este tipo de debate é muito bom e que essa foi a discussão do cinema soviético, no século passado, e a discussão do Cinema Novo brasileiro, nos anos 60 e 70. Segundo a jornalista e investigadora, a hora é de repensar a arte, pois o Brasil está vivendo um momento interessante na política. Mas a arte ainda está na retaguarda das mudanças que o país está vivendo. Bentes sublinha que no caso do *Cidade de Deus*, há o mérito em se chamar atenção para a favela. “Mas isso só não muda. O *Jornal Nacional* faz isso todos os dias, o que só aumenta o pânico em relação a essas comunidades”, analisa. Visão que, fora do país, pode se tornar ainda mais estereotipada. “Se em *Orfeu Negro*, o filme que Marcel Camus fez em 1959, a favela parecia o paraíso, hoje é o inferno. As imagens do Brasil no exterior são carnaval, futebol e violência. É preciso mudar isso, e a ficção pode renovar nossa própria imagem do país” ( *in* Collier e Homero, 2003).

Para o antropólogo Roberto DaMatta, esse fenómeno social é o que podemos chamar de cooptação, onde os media se utilizam das realidades sociais, cooptando-as para atingir um determinado fim. “Os discursos descritivos sobre a pobreza nos media tendem a funcionar como mero reforço dos estereótipos, em que o pobre aparece como portador de risco e ameaça social” (Bentes, 2003:84).

Investigadores brasileiros (Vaz et al., 2005) de diferentes áreas académicas, realizaram uma investigação intitulada *Pobreza e Risco: a imagem da favela no noticiário do crime*. Esta investigação apresenta os resultados de uma pesquisa empírica

sobre a imagem das favelas cariocas na cobertura de crimes da editora Rio do jornal *O Globo* e concluiu que:

A) Há uma percepção do tráfico e dos traficantes como os grandes causadores do crime na cidade. Não é feita uma distinção clara entre o bandido e o traficante de drogas.

B) A favela é vista como lugar destes criminosos. Para a classe média, que é o público alvo deste jornal, passa a informação sobre os riscos que esta corre aproximando-se da favela. A favela não é apenas um lugar perigoso, mas é de onde os crimes provêm.

C) A relação entre media e audiência é que as notícias sobre crime têm se endereçado à audiência de classe média como vítima virtual.

D) A imagem do tráfico é desvinculada da atividade ilícita e lucrativa do tráfico de drogas. “Com a construção das associações entre tráfico e crime e entre favela e tráfico e com a dissociação entre tráfico e comércio ilícito, o nexó que está sendo proposto aos moradores da cidade é entre a favela e toda sorte de violência que acontece no Rio de Janeiro”.

E) Os crimes ocorridos na favela são subnoticiados, gerando uma desvalorização do sofrimento dessas vítimas. A tendência é tornar os leitores do jornal vítimas virtuais de uma criminalidade proveniente das favelas.

F) Há uma forma de super-representar a favela como lugar do criminoso, quando de sub-representa-la como lugar de vítima, pois opera uma conversão da vítima em criminoso, caracterizando os moradores dos morros como “bandidos”.

Ao analisarmos as conclusões dos investigadores, podemos afirmar que enquanto o morador da favela for um cidadão invisível (principalmente para os media), a classe média será a vítima virtual. A ideia de favela, tráfico de drogas e violência que é noticiada pelo jornal impresso é a mesma que vemos na película cinematográfica *Cidade de Deus*. Tanto ao assistir ao filme quanto ao assistir ao noticiário televisivo, a classe média não sai do seu lugar de vítima virtual e o “favelado” não sai do seu papel de cidadão invisível, digno (apenas) de piedade. Este sentimento de piedade que fica estagnado no inconsciente coletivo desta classe que ao mesmo tempo que se sente vítima sente-se culpada no papel de “explorador” dos pobres e da pobreza.

Mesmo não sendo, na maioria das vezes, a intenção principal do realizador, esse tipo de filme suscita debates, desenvolve questões e até assinala mudanças. No caso do *Cidade de Deus*, os jovens que trabalharam como actores e figurantes foram incentivados (pela Produtora que realizou o filme) a criarem uma Organização Não Governamental (ONG), onde eles continuassem a realizar trabalhos relacionados com o audiovisual e trabalhos sociais.

Outro exemplo interessante é o livro *City of God in Several Voices: Brazilian Social Cinema as Action*, organizado pela investigadora brasileira Else Vieira, que realiza investigações em Cultura Comparada da América Latina na Universidade de Londres. Este livro tem artigos escritos por importantes personalidades e investigadores de diferentes nacionalidades, onde expõem suas ideias e opiniões a respeito do filme.

Mas o cinema pode interferir na percepção da pessoa em relação ao mundo e de espectador transforma-la em participante? O cinema pode suscitar a flexibilidade dos jovens sobre suas próprias culturas, experiências, condições de vida, de modo que a partir dessa reflexão adquiram uma maior capacidade de pensarem sobre suas próprias experiências? Será que a partir desta análise os jovens são estimulados a pensar criticamente sobre outras representações suas nos media (notícias, telenovelas, publicidade)?

Fomos tentar dar conta destas questões através do trabalho empírico. Desenvolvemos uma pesquisa etnográfica durante seis meses numa escola secundária da zona urbana de Lisboa. A metodologia utilizada e o trabalho desenvolvido durante o pesquisa de campo é apresentada no capítulo que se segue.



### Capítulo III - Media Educação *para e com* jovens: o desenho de uma pesquisa-acção

*“Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.”*

Paulo Freire (2006, negrito nosso)

Até finais dos anos 1980, a visão das crianças não era praticamente reflectida nas pesquisas onde elas eram o objecto de investigação. Nos anos seguintes os pesquisadores começaram a utilizar crianças e jovens para falarem nas pesquisas sobre suas experiências de vida. Pode-se dizer que com a Convenção dos Direitos das Crianças, realizada pela ONU em 1989, o quadro sobre a participação das crianças nas investigações começou a mudar (Kirby, 2003).

Mais recentemente a pesquisa tendo crianças como foco vem enfatizando a competência de crianças e jovens para que estes estejam envolvidos no processo de investigação, um reconhecimento de que eles tem diferentes competências e interesses que os adultos. Para isso os investigadores procuram usar os métodos mais adequados de acordo com a idade das crianças envolvidas no projecto (Kirby, 2003). Segundo Kirby, uma gama de métodos qualitativos são usados para que crianças e jovens possam expressar seus pontos de vista e experiências. Entre eles, os mais comuns são desenhos, jogos e trabalhos em grupo.

Considerados pela investigadora brasileira, Teresa Harguette, métodos ou técnicas não estruturados, os métodos qualitativos como a observação participante, a entrevista, a história de vida e a história oral (HO) podem conseguir certos tipos de informações que são muito difíceis de serem obtidas através dos métodos quantitativos.

Em sua publicação sobre metodologias qualitativas, a investigadora, quando compara metodologias qualitativas e quantitativas, sublinha que cada tipo de método pode ser mais adequado para cada tipo de objecto de estudo: “os métodos quantitativos

supõem uma população de objectos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenómeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (Haguette, 1995:63).

Haguette ressalta que o método ou técnica de observação participante tem uma origem marcada pela antropologia, a partir dos estudos e experiências de campo de Malinowski (entre outros), e pelo departamento de Sociologia da Escola de Chicago, nas primeiras décadas do século XX.

Os termos gerais “trabalho de campo”, “pesquisa de campo”, “estudo de campo” eram usados tanto por antropólogos, para se contrapor aos trabalhos que utilizavam método comparativo dos antropólogos de gabinete, como por sociólogos, como Robert Park, que faziam incursões ao terreno dos novos bairros de imigrantes em expansão na cidade. Recentemente, sublinha Haguette, a expressão “trabalho de campo” passou a incluir não somente a observação participante como a entrevista, a história de vida e às vezes, todo o processo metodológico de um estudo empírico.

Schwartz e Schwartz, (*in* Haguette, 1995:71) definem a observação participante como um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e participando com eles em seu ambiente natural de vida, colecta dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo também sublinhado que ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado. O observador pode dispensar muito ou pouco tempo na situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integral da estrutura social, ou ser simplesmente periférica com relação a ela.

A definição destes dois autores não só aceita a presença constante do observador, como também fala da interacção face a face, no contexto observado. Além de colocar aqui o problema da interferência inevitável do observador, ressaltando a troca (“modifica e é modificado”) que existe entre o observado e o observador.

A história de vida pode ser enfocada dentro de, pelo menos, duas perspectivas. A primeira, a mais usual, é tratá-la como documento e, a segunda, como técnica de captação de dados (Haguette, 1995:79). Ela serve como ponto de referência para avaliar teorias que tratam do mesmo problema para cujo propósito as informações foram tomadas. Entretanto a história de vida não produz resultados definitivos, sendo



desprezada, em algumas escolas, como uma técnica na qual não vale a pena investir tempo e esforço.

Definida, por Haguette (1995:86), como um processo de interacção social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objectivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. A entrevista é um método qualitativo muito usado pelas investigações realizadas na área das Ciências da Comunicação. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com a problemática central e que deve ser seguida.

A história oral é usada para gravar lembranças do passado, reflexões e opiniões, normalmente referente a factos de uma história. A HO lança mão da memória como factor dinâmico na interacção entre passado e presente, fugindo do aspecto estático do documento escrito. A entrevista gravada, como fonte de trabalho, é uma técnica de colecta de dados baseada no depoimento oral, gravado, obtido através da interacção entre especialista e entrevistado, actor social ou testemunha de acontecimentos relevantes para a compreensão da sociedade e tem como finalidade o preenchimento de lacunas existentes nos documentos escritos (Haguette, 1995:95).

Acreditamos assim como Haguette, que metodologias qualitativas fornecem uma compreensão profunda de certos fenómenos sociais apoiadas no pressuposto da maior relevância do aspecto subjectivo da acção social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenómenos complexos e dos fenómenos únicos.

Segundo a investigadora americana Perpetua Kirby (2003), Paulo Freire foi um dos primeiros investigadores a trabalhar com a observação/pesquisa participante em investigações envolvendo crianças e jovens; Freire (*in* Kirby 2003:269) enfatiza que somente quando o objecto da investigação passa a ser sujeito desta investigação, a acção pode acontecer e a realidade ser transformada.

A pedagogia dialéctica de Paulo Freire, partindo do homem como ser criador do próprio conhecimento, estrutura seu método a partir do diálogo e da pergunta, elementos inseparáveis da consciência (Meditich, 1992).

Para a pedagogia dialéctica, o diálogo não é técnica de ensino nem temática de sedução a ser utilizada em dinâmica de grupos. É, isto sim, resultado da compreensão da intersubjetividade intrínseca à natureza histórica dos seres humanos. O diálogo faz parte

do acto de conhecer porque o conhecimento não se explica em sua dimensão individual. “Constatando que o próprio pensamento é moldado socialmente, e que todo enunciado diz respeito a um diálogo social, esta pedagogia adopta o diálogo como método” (Meditsch, 1992:83).

Consideramos, deste modo, a pedagogia dialéctica ou pedagogia do oprimido (Freire, 2006), ou seja, a metodologia de Paulo Freire como a directriz filosófica deste trabalho empírico e o eixo principal para o desenvolvimento metodológico desta investigação.

Segundo Freire (2006:54) será na convivência do investigador (político, líder, educador, etc.; dependendo do contexto) com os oprimidos, sabendo-se também um deles – somente a um nível diferente de percepção da realidade -, que poderá compreender as formas de ser e comportar-se dos oprimidos, que reflectem, em momentos diversos, a estrutura de dominação. O autor sublinha ainda que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (2006:79).

### **Educação *para e com* os media**

*“É frequente encarar os novos media como portadores de um potencial considerável para a regeneração da participação democrática. A tecnologia digital, diz-se, pode «dar voz aos cidadãos», permitindo-lhes contribuir de forma positiva e autónoma nos debates públicos, e ter um papel mais activo no processo político. Isso poderá ser particularmente relevante para os «socialmente excluídos», de facto deixados de fora pelo discurso político comum.”*

(David Buckingham, 2007)

A educação para os media ou *mídia-educação* é desenvolvida em alguns países como o Brasil, a Austrália, o Canadá e em alguns países da Europa (nomeadamente os países nórdicos como a Finlândia e a Noruega) há muito tempo. Experiências com cinema, televisão e educação, no conceito de educação para os média, apesar de em alguns países existir há mais de 30 anos, nem sempre lhe foi dado este nome.

A investigadora Monica Fantin (2005) define que educação para os media envolve educar com, sobre e através dos meios. A autora acredita que “estamos sendo educados

por imagens e sons e muitos outros meios provindos da cultura de mídias, o que torna os audiovisuais um dos protagonistas dos processos culturais e educativos, e a escola precisa redimensionar tais potencialidades” (2005:27).

No contexto desta pesquisa-acção procuramos educar para e com os media, nomeadamente o cinema, através de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelos media. No caso da nossa pesquisa demos ênfase aos dois filmes que ressaltam a violência juvenil: *Zona J* e *Cidade de Deus*. Nossa intenção foi interagir significativamente com estas produções e a partir das respostas dos alunos a esta “interacção”, produzir nossa própria *mídia*.

Preparar, capacitar, analisar e reflectir sobre suas interacções com estes filmes e criar condições para a participação nas decisões que dizem respeito a este contexto, todo este trabalho envolveu também os direitos e (por que não?) deveres destes jovens.

O lugar que os media ocupam hoje na vida quotidiana, nos levam a pensar sobre a necessidade de tornar o jovem/aluno “um espectador activo, um explorador autónomo e um actor da comunicação mediática” (Gonnet, 2007).

Porquê esta focalização sobre os media? Porque eles não reflectem a realidade. Eles codificam-na. As mensagens mediáticas não são neutras (Masterman; Barthes *in* Gonnet, 2007): “ Além de nos informarem sobre o mundo, os media apresentam modos de o perceber e compreender. Este papel dos media força-nos a rever a opinião corrente que defende que a única função dos media é a de informar ou divertir” (Gonnet, 2007:15).

Fantin (2005:40) sublinha que a educação para os media também deve ser vista em termos de redistribuição política e social do poder, e sua proposta metodológica baseia-se na valorização do diálogo, na reflexão e na acção entendidos de forma dialéctica.

O trabalho de *mídia-educação* com os alunos e suas “entidades” de representação constitui um processo educativo. Portanto existem duas concepções básicas de processo educativo:

A) A primeira concepção entende que a educação se destina a “transmitir” (ou “difundir”) conhecimentos, valores e normas de conduta das gerações passadas (ou fontes de conhecimento, do saber ou do poder) às gerações actuais, para adaptá-las à sociedade. Nesta concepção, a teoria de ensino que orienta os métodos e as técnicas pedagógicas é a do estímulo/resposta/recompensa (behaviorismo).

B) A segunda concepção de educação, a pessoa é considerada sujeito de sua acção, que exercita sua inteligência, seu raciocínio e sua criatividade na busca de soluções e decisões que sejam capazes de modificar ou transformar seu mundo físico e social. Seu objectivo é o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o desenvolvimento económico, social, cultural, tecnológico e político. Nesta concepção já não se admite relacionamento educacional tipo educador “sabe tudo” e aluno “ignorante da realidade”. A relação entre educador e educando passa a ser do tipo horizontal, centrada no diálogo entre “sujeitos” e não no monólogo do professor (sujeito, activo e agente) frente ao aluno (objecto, recipiente, passivo e ouvinte).

Para Edgar Morin a escola poderia e deveria ser um laboratório de vida democrática. “Claro que se trataria de uma democracia limitada, no sentido em que a desigualdade de princípio entre aqueles que sabem e aqueles que aprendem não seria abolida. Todavia, a autoridade não seria incondicional e poderiam ser estabelecidas regras de questionamento de decisões julgadas arbitrarias” (*in* Gonnet, 2007:125). A aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel importante na aprendizagem democrática, e para isso a sala de aula deve ser um espaço do debate, caracterizado pela argumentação, com a definição de regras necessárias para que haja discussão, da tomada de consciência para alcançar a compreensão sobre o pensamento do outro, do escutar e para se respeitar as mais diversas vozes.

Segundo David Buckingham (2007:6), os estudos sobre educação para os media mostram que a percepção de uma audiência “real” pode colaborar substancialmente para que os jovens consigam conceptualizar o seu produto terminado e a avaliar seu próprio trabalho (apesar de indicar também que não é fácil adquirir esta percepção).

O projecto de três anos (2001-2004), desenvolvido por Buckingham (2007) intitulado *Crianças na Comunicação sobre Migração* (CHICAM), financiado pela Comissão Europeia, envolveu parceiros de seis países europeus e pretendeu explorar como a produção dos media e a comunicação via Internet podem permitir crianças refugiadas e migrantes representarem-se a si mesmas e partilhar as suas experiências de migração. As reflexões desenvolvidas por Buckingham a partir deste projecto ajudaram nos a reflectir sobre nosso próprio projecto e nos fez analisar e avaliar os dados adquiridos durante o trabalho realizado na escola com os jovens alunos.

“Até que ponto os novos media dão voz às crianças – ou, pelo menos, lhes permitem encontrar a sua? Que relações de poder são inerentes à noção de «dar uma voz»? E será que ter voz resulta automaticamente em *empowering*, ou será que também pode ser visto como um possível fardo?” (Buckingham, 2007:2)

Respostas as questões relacionadas a educação para os media, como também a aplicação prática dos conceitos metodológicos explicitados neste capítulo, serão apresentados no próximo capítulo (capítulo IV), no decorrer da decodificação dos dados empíricos contidos nos ANEXOS: I (Diário de Bordo – o dia a dia na escola); II (Caracterização dos Alunos); III (Entrevista com os professores); IV (Questionário sobre violência) e V (Entrevista Final).

No Brasil o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) promoveu a criação de uma rede que engloba 13 organizações (governamentais e não governamentais), de várias partes do país, que possuem em comum o trabalho para a promoção do direito básico da infância e adolescência à informação, educação, comunicação e participação. Essas organizações promovem a inclusão social de crianças e jovens e consideram a comunicação muito mais que um meio. Comunicação, Educação e Participação são os três pilares dessas experiências e entrelaçam-se em seus conceitos e metodologias.

A Rede CEPE (Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação) é a linha que une as experiências destas organizações. O objectivo que essas entidades tem em comum é a produção de *mídias* com e para crianças e jovens, na elaboração de vídeos, na criação de programas para rádio, no desenvolvimento de sites e blogs, no desenho de histórias em quadrinhos, na produção de reportagens para jornais e *fanzines*, entre outras actividades (Rossetti, 2005).

A proposta destas organizações e da Rede CEPE é inserir praticas comunicativas na educação e para isso propõem maneiras de introduzir os media na escola, como estratégia para adequar a educação básica brasileira aos desafios do século XXI. Incluir esta nova forma de educação na rotina escolar e transformá-las em políticas públicas é o grande desafio desta Rede.

## A caixa de ferramentas etnográficas

O passo a passo nas escolhas dos critérios metodológicos de nossa pesquisa etnográfica baseia-se na publicação de origem britânica, *Researching Audiences* (2003). Kim Schroder, Kirsten Drotner, Stephen Kline e Catherine Murray procuram aí fornecer o que designam como “caixa de ferramentas etnográficas” para uma observação participante, apresentando assim coordenadas para a realização de uma pesquisa etnográfica. As reflexões necessárias antes de se iniciar a investigação, na fase da idealização; o processo do dia a dia no decorrer da pesquisa no campo; e a fase final, quando o investigador fará a descodificação e análise do material recolhido, todas essas três etapas são minuciosamente abordadas.

As duas primeiras perguntas que precisamos fazer antes de conduzir uma pesquisa etnográfica no campo dos media são: O que eu quero saber? E depois: Por que eu quero saber isso?

Segundo os autores a observação participativa (ou participante) é central para o trabalho de campo, ela é ao mesmo tempo um processo de imersão e distancia. Este trabalho é uma tarefa multidimensional que envolve um processo entrelaçado de descrição e interpretação, classificação e reclassificação.

Gradativamente o pesquisador vai adquirindo uma posição mais central no trabalho de campo, falando com mais pessoas e tendo acesso a mais informações. Neste estágio, provavelmente, estaremos em uma posição onde poderemos fazer perguntas mais incisivas e rever o que tinha ficado inconsistente ou mal entendido durante o início da pesquisa.

De acordo com o antropólogo americano James P. Spradley (*in* Schroder et al., 2003:92), podemos distinguir entre três perspectivas consecutivas na observação empírica, nomeadamente:

- Observação descritiva: é quando nos perguntamos as principais questões para obter uma visão geral sobre a cena.
- Observação focada: é quando nos fazemos perguntas mais específicas e estruturais. Por exemplo: A relação entre uma expressão textual específica e a interação social.

- **Observação selectiva:** é quando nos fazemos perguntas analíticas. Por exemplo: Sobre uma expressão textual específica e a interacção social e porque as pessoas envolvidas escolheram este modo para relatar estas coisas.

Como podemos ver, a relação entre estas três fases depende do tempo que se está no campo e os progressos alcançados para estreitar uma perspectiva analítica em um caminho mais relevante e obter uma interpretação mais profunda. Quanto mais realizarmos uma observação descritiva, gradualmente iremos estreitar as perspectivas para uma observação mais selectiva.

### **As anotações no terreno**

É muito importante anotarmos o maior número de informações possíveis quando estamos no terreno. Entretanto, existem diversos factores que tornam o acto de escrever, enquanto estamos no terreno, uma tarefa praticamente impossível, então estas anotações não podem ser feitas. Neste caso é necessário fazermos anotações mentais de instâncias que pretendemos recordar e depois o mais breve possível (as vezes até na privacidade de uma casa de banho) passarmos estas anotações para o papel. As vezes podemos codificar diálogos e respostas de forma que só seja inteligível para nós mesmos. Tudo depende das circunstâncias do local e a posição de onde se está.

Os autores abordam uma lista de material típica para um trabalho de campo, ou seja, o que podemos colher durante este tipo de trabalho:

- **Anotações:** anotar o que está acontecendo; descrever diálogos e trocas de conversas entre as pessoas.
- **Material visual:** fotografia dos lugares e das pessoas; vídeos de entrevistados/informantes e/ou das pessoas no momento de suas práticas/acções.
- **Material de áudio:** fitas gravadas com conversas e entrevistas (que serão transcritas e transformadas em material digital).
- **Material usado pelos informantes (“investigados”)** como por exemplo: filmes, programas de televisão, anexos de computador.
- **Material *off-stage*** : o diário de bordo, com reflexões, comentários, ideias de cada dia.

- Outros materiais do campo, por exemplo: mapas, *press clipping*, artefactos em geral.

Na maioria das vezes as anotações feitas no “campo” iluminam o processo entrelaçado, característico do trabalho de performance etnográfica. Podemos nos basear nas informações conseguidas no início da pesquisa e em questões de interesse para a investigação, para entrarmos no campo onde observamos e descrever o que está acontecendo, fazendo-nos perguntas e investigando nossos informantes.

Extensivas anotações de campo devem mesclar descrições e ideias na pesquisa etnográfica e gradualmente comentários mais perspicazes e pressentimentos mais conceptuais. Todo processo é gradual e as ferramentas utilizadas e as possibilidades podem variar e misturar-se, o que provavelmente irá acontecer. Entretanto, mais adiante na análise sistemática dos dados, precisaremos reflectir sobre essas escolhas.

### **Codificando e descodificando os dados**

Enquanto as anotações no campo são as impressões mais naturais, o trabalho baseado nas anotações deve ser mais apurado e detalhado, com descrições e ideias.

“A codificação de uma situação é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (Freire, 2006:112). Segundo Paulo Freire na análise de uma situação existencial concreta, codificada, verifica-se exactamente o movimento de pensar. “Este movimento de ida e volta, do abstracto ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem-feita a descodificação, conduz à superação da abstracção com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada” (2006:113).

Para ordenar o material colectado no campo e para colaborar na hora da descodificação das informações e no resultado final da pesquisa etnográfica, segue uma tipologia que ajudará na digitalização e organização deste material:

- Narrativas:
  - 1) Transcrição dos diálogos gravados;
  - 2) Notas dos diálogos durante a pesquisa;



3) Notas das pesquisas dos eventos, cenas e episódios.

- Comentários:

- 1) Comentários dos informadores;

- 2) Comentários do pesquisador.

- Dados *off-stage*:

- 1) Reflexões do pesquisador (diário do trabalho de campo);

- 2) Outros materiais de interesse;

- 3) Material dos media.

A codificação é um passo crucial, pois é nesta etapa que o material recolhido no campo irá servir para identificar, classificar, comparar e sistematizar os dados.

O processo de codificação do material etnográfico tem dois estágios importantes, o primeiro que é a codificação corrente, é a mais simples, pois baseia-se em codificar o material colectado no trabalho de campo. Transformar rascunhos em material de qualidade, transcrever fitas, catalogar informações etc. Este processo dá ao investigador uma intimidade e um maior conhecimento em relação ao material recolhido e prepara-o para o segundo estágio que é a análise deste material.

A análise ou descodificação do material tratado consiste em identificar teorias, a ocorrência de códigos relacionados à alguns conceitos e temas. Esta etapa da investigação é muito importante pois é ela que dá uma característica processual ao registo etnográfico. Deve-se prestar uma atenção particular na fase da descodificação pois é neste momento que relembramos eventos, expressões, rotinas, o esquema discursivo (incluindo metáforas) e formatos narrativos que podem ser apropriados ou transformados pelos informantes.

Na análise final devemos ter atenção para cristalizar conceitos e implicações teóricas aos dados empíricos. Estes conceitos e teorias ajudarão a dar uma característica mais substantiva e formal a investigação.

## **Aspectos éticos da pesquisa etnográfica**

Um dado importante sobre a etapa final da pesquisa etnográfica que devemos ressaltar é a questão da confidencialidade. Precisamos analisar através de conceitos jurídicos e de acordo com o que foi combinado com os informadores/investigados para sabermos se devemos ou não identificarmos nomes, lugares, etc. Essa é uma decisão difícil que precisa ser analisada e reflectida de maneira que não prejudique nem o investigador, nem a pesquisa e muito menos aqueles que contribuíram para a realização do trabalho etnográfico.

Se conduzimos uma pesquisa etnográfica envolvendo menores de idade, precisaremos de um consentimento escrito de seus pais (de acordo com a legislação do país aonde a investigação está a ser desenvolvida).

Aspectos éticos relacionados a justiça, envolvendo direitos humanos, devem ser ponderados e medidos, é muito importante o investigador estar atento a valores éticos para não implicar seus informantes de modo que possa prejudica-los. Caso a pesquisa seja feita em uma cultura diferente da do investigador é importante que este leia e informe-se sobre a legislação aplicada no país.

É importante escrevermos de modo a preservar os direitos, a privacidade e a autonomia de nossos informantes, e estarmos atentos para que nossas “revelações” não causem nenhum problema ou desconforto, nem para o informante e muito menos para amigos e familiares.

A solução é usar o bom senso e reunir-se previamente com os informantes para ver até que ponto eles estão dispostos a se expor. De qualquer maneira o investigador deve estar preparado para arcar com a responsabilidade daquilo que escrever.

## **A investigação-acção**

Tanto em Portugal, como no restante da Europa, a diversidade dos problemas sociais e a certeza de que se assiste uma mudança rápida cujos contornos são de difícil identificação, fez com que cientistas sociais começassem a intervir de maneira mais efectiva no terreno. “Estes, por sua vez, reivindicam o reconhecimento de uma actividade profissional científica e voltam-se para a academia em busca de apoio,

procurando enquadramentos conceptuais e metodologias mais ajustadas aos novos campos profissionais” (Guerra; 2002:51).

Segundo a investigadora portuguesa Isabel Guerra (2002), independente dos esforços de todos, parece evidente que os enquadramentos teóricos – sobre a exclusão e a marginalidade social, as alterações dos tipos e funções das famílias, a juventude e suas expectativas, etc.- evoluem mais rapidamente do que os métodos de análise e de intervenção, que têm estabilizado em torno das metodologias tradicionais, fundamentalmente análise documental, observação, questionário e entrevistas. Guerra sublinha que faltam-nos métodos de suporte à investigação e à intervenção nos novos campos profissionais.

A autora defende as metodologias de investigação-acção, que permitem, em simultâneo, a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e, ainda a formação de competências dos intervenientes.

Ao definir investigação-acção, Alcides Monteiro (*in* Guerra 2002:53), identifica que é “ um processo no qual os investigadores e os actores conjuntamente investigam sistematicamente um dado e põem questões com vista a solucionar um problema imediato vivido pelos actores e a enriquecer o saber cognitivo, o saber-fazer e o saber-ser, num quadro ético mutuamente aceite”.

Monteiro sublinha que na investigação-acção, o investigador já não realiza a ruptura (epistemológica) através da sua não implicação no terreno e de seu distanciamento das produções ideológicas dos grupos implicados. Ao contrário, para o investigador, na investigação-acção, o conhecimento, é elaborado no confronto entre diferentes lógicas da acção que encontram-se presente.

Sendo assim, a investigação-acção, não pode ser considerada tanto uma técnica de recolha e apesar de na maioria das vezes ela recorrer a procedimentos metodológicos tradicionais, é sobretudo sua postura perante o conhecimento e a acção que a coloca numa dimensão mais problemática e crítica diante das diferentes realidades.

Enquanto para a ciência positivista os métodos são neutros face aos valores, o investigador não encontra-se implicado em relação ao objecto de estudo (neste caso, os seres humanos são “objecto de estudo”) e os dados obtidos são tratados enquanto representativos de uma população (casos individuais não interessam); para a investigação-acção o que importa é a realidade presente que o investigador tenta interpretar em relação à compreensão do passado e à concepção de um futuro desejável.

O objecto estudado é uma criação do ser humano, as pessoas são sujeitos que se auto-analisam e os casos individuais podem ser fontes suficientes de conhecimento (Guerra, 2002). Essas definições nos ajudam a concluir que na investigação-acção o investigador deixa de ser um simples observador e passa a ser um apoiante dos sujeitos implicados na acção.

## **O trabalho de campo e sua estrutura metodológica**

Para a realização do presente trabalho utilizamos como “campo” a escola secundária PM que encontra-se situada dentro da zona urbana da cidade de Lisboa. Escolhemos esta escola por ser uma escola onde poderíamos encontrar jovens de diferentes classes socio-economica, raças e desempenhos escolares.

Uma questão que tornou-se prioritária, foi a localização geográfica da escola. Para o desenvolvimento da investigação que tínhamos nos proposto a realizar e a temática desta tese, o contexto urbano da escola, influenciaria de forma a dar corpo a nossa proposta de trabalho.

Chegamos até a escola PM através de uma investigadora do projecto (o qual também somos membro), *Crianças e Jovens em Notícia*. A escola escolhida deveria estar “aberta” ao projecto, e foi isso que aconteceu e determinou que de facto escolhecemos a PM.

Para a realização deste trabalho de campo a escola teria de ceder a estrutura física, a rotina diária (horas lectivas) e principalmente, os jovens. Além de ter de estar aberta a novas experiências, de maneira a poder acolher esta investigação. A escola escolhida teria que ser uma escola que tivesse “conflitos escolares”, tais como um elevado número de alunos com insucesso escolar, problemas disciplinares e que muitos fossem provenientes de bairros sociais e de diferentes zonas geográficas. Assim, escolhemos a Escola Secundária PM que se encontra localizada em zona urbana da cidade de Lisboa. Nesta escola poderíamos encontrar jovens de diferentes classes sócio-economicas, raças e desempenhos escolares.

A PM além de encaixar-se em todos esses requisitos ainda tinha sido designada pela DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa) como uma escola que só poderia aceitar matricular alunos novos com problemas de insucesso escolar, ou seja, para um novo aluno matricular-se na PM, teria que já ter repetido pelo menos um ano escolar. A

instituição onde desenvolvemos este projecto é nivelada como uma escola de alunos com problemas de “mau comportamento”, jovens considerados insubordinados e desinteressados.

A ideia desta investigação era que os jovens produzissem seus próprios materiais e para isso, precisávamos trabalhar com um grupo de jovens com idades acima dos 16 anos, pois esta é a idade referente a censura dos filmes que usamos como material base para o desenvolvimento do trabalho. A escolha da turma que iríamos trabalhar ficou a cargo da direcção da escola.

Foi escolhida uma turma do Curso de Informática por se “*considerar estes jovens com um certo grau de maturidade, por poder enquadrar o projecto nas aulas da disciplina de Cidadania e por acreditar que como os alunos eram do curso de informática, teriam mais aptidão para trabalhar com video*”.

A princípio o projecto iria decorrer durante os 45 minutos da aula de Cidadania e com o passar do tempo iríamos analisar a necessidade de usarmos os horários de outras disciplinas. A turma inscrita nesta disciplina era composta por 17 rapazes, dos 17 aos 22 anos.

A professora de Cidadania e o professor que daria as aulas técnicas do projecto (som e vídeo), também estariam a partir de então envolvidos de certa forma neste trabalho. Foram necessários duas reuniões com a direcção da escola e os professores envolvidos para que decidíssemos os pormenores da relação do projecto com a escola, definirmos calendários, actividades e para que o projecto fosse claramente compreendido.

O objectivo deste trabalho empírico foi perceber a visão destes jovens, como eles se vêem e pensam ser vistos pela sociedade (o que inclui o cinema, os media, etc.) em que fazem parte. Nosso ponto de partida era trabalhar conceitos como violência e cidadania a partir da exibição dos filmes *Zona J* e *Cidade de Deus*. A intenção era realizar debates em grupo, entre outras actividades, onde esses temas fossem trabalhados de acordo com a realidade e o dia a dia destes jovens.

A filosofia deste trabalho de campo baseia-se, como já dissemos anteriormente, na pedagogia dialéctica de Paulo Freire. É através do diálogo problematizante desenvolvido principalmente após a exibição dos filmes, nas aulas e nos encontros de uma maneira geral, que pretendemos estimular o questionamento e a problematização. A partir de questões, opiniões e ideias, pretendíamos realizar um video onde estes rapazes

fossem os protagonistas, tanto no processo de idealização (pré produção), como no processo de produção/execução e pós produção (edição, música, etc.).

O vídeo que veio a ser realizado (no final do projecto) é um documentário de 28 minutos, composto basicamente por depoimentos de vários jovens (alguns alunos da turma, outros alunos da escola e também de fora dela) e seu objectivo é ser o veículo para que estes jovens tenham voz, contem a sua versão da história e sejam protagonistas do seu próprio filme, da sua própria história de vida.

Após o desenvolvimento, no início do capítulo, de uma visão geral da metodologia que utilizamos durante nosso trabalho empírico, vamos dividir em três fases principais esta pesquisa etnográfica e a partir de então analisarmos metodologicamente toda a estrutura desta investigação-acção.

### **Observação descritiva – primeira fase**

Na primeira fase do trabalho, a qual chamaremos de observação descritiva foram realizadas duas reuniões, como citamos acima, na escola PM. No momento da primeira reunião, iniciamos nosso principal método de recolha de dados, chamado de material *off-stage*, o diário de bordo, baseado no método de pesquisa etnográfica foi a principal “ferramenta” deste trabalho de campo, nos permitindo captar um vasto material durante os momentos que passamos na escola. O diário de bordo (segue como ANEXO I) será trabalhado e analisado nesta dissertação no próximo capítulo.

Ainda na fase da observação descritiva foi realizado nosso primeiro encontro com os jovens. Utilizamos esta primeira aula para apresentação do projecto ao grupo e apresentação do grupo “ao projecto”. Tanto esta aula, como todas as outras aulas/encontros foram baseadas, como dissemos anteriormente, no método da pedagogia dialéctica.

A partir da aula de apresentação iniciamos o processo de observação participante. Notas dos diálogos durante a pesquisa, notas das cenas e episódios e recolha de material escrito pelos alunos foram obtidos neste encontro. Os primeiros encontros foram caracterizados como o início da abordagem, a fase para criarmos vínculos, desenvolvermos a confiança mutua, estabelecermos alianças e analisarmos o território, ou campo da pesquisa.

No segundo encontro com os jovens, ficamos a observar a aula da professora de Cidadania e as atitudes, gestos, reacções e discursos dos alunos, além da dinâmica da turma de uma maneira geral. Recolhemos material fornecido pela professora aos alunos, no formato de texto jornalístico.

O terceiro e quarto encontros com os jovens foi realizar as entrevistas aos próprios jovens (as entrevistas com a caracterização dos alunos segue como ANEXO II). O método utilizado foi entrevistá-los individualmente para conhecermos melhor cada aluno e traçarmos um quadro de caracterização de cada um e da turma como um todo. Impressões e ideias do investigador durante as entrevistas foram utilizadas como modo de complementar aquilo que os entrevistados não diziam com palavras.

### **Observação focada – segunda fase**

Na segunda fase, que chamaremos de observação focada foram realizados cinco encontros. O primeiro encontro foi a exibição do filme brasileiro *Cidade de Deus*. Após o filme desenvolvemos um debate (não sentimos a turma a vontade quando nos propomos a gravar o debate, por isso achamos que ainda era cedo para este processo e que qualquer atitude precipitada poderia comprometer o resultado final do projecto) que utilizou o filme como ponto de partida para que a partir dele os próprios alunos aproximassem cada vez mais das suas realidades e contextos de vida.

No segundo encontro foi exibido o filme português *Zona J*, seguido por um debate entre os alunos, a proposta para a gravação deste segundo debate teve a adesão de toda a turma de forma mais natural. Neste encontro e a pedido dos alunos exibimos também o documentário brasileiro *Falcão, meninos do tráfico*. Comentamos sobre o filme e os jovens mostraram interesse em visioná-lo. Durante a tarde foi realizada a aula/debate com o realizador do filme *Zona J*, Leonel Vieira, o áudio desta aula/debate foi digitalmente gravado.

No terceiro encontro, antes da aula foi realizada uma entrevista com a professora de Cidadania (segue como ANEXO III). Iniciamos a aula aplicando um questionário aos alunos sobre violência (ANEXO IV). Após todos responderem ao questionário, falamos sobre produção de filme e iniciamos a pré-produção do vídeo com a formação da equipa de filmagem e as diversas tarefas a realizar.

Com o decorrer do trabalho de investigação-acção fomos sentindo cada vez mais necessidade de contactos mais longos com a turma. Passamos a utilizar horários de outras aulas/disciplinas e algumas vezes fomos mais de uma vez por semana à escola. Foi exactamente isso que aconteceu com o quarto encontro. Neste encontro, que não estava planeado no calendário, entrevistamos o professor responsável pelas aulas técnicas (a entrevista segue como ANEXO III) e terminamos a distribuição de tarefas na equipa de filmagem.

No quinto encontro, iniciamos a construção do guião para o vídeo e no sexto, o guião foi finalizado. Ressaltamos que o trabalho do guião foi desenvolvido em conjunto por toda a turma baseado no que havíamos trabalhado-reflectido-pensado-questionado nos encontros anteriores.

### **Observação selectiva – terceira fase**

Na terceira fase que chamaremos de observação selectiva, foi a fase mais prática do projecto, onde estávamos de facto focados para a preparação e realização do vídeo.

Com o passar do tempo, os encontros e todo o processo metodológico utilizado, os alunos encontravam-se mais preparados e “maduros” para falarem sobre questões relacionadas consigo próprios e sobre a juventude da qual fazem parte. Tanto o investigador como os investigados estavam numa fase analítica, onde todo o processo desenvolvido até então, diálogos, problemas e questões, tomavam forma nesta fase e as ideias começavam a surgir juntamente com o desejo da acção efectiva.

A equipa de som e de câmara juntamente com os realizadores tiveram duas aulas técnicas (cada equipa) para aprenderem a trabalhar com os respectivos equipamentos. As demais equipas desenvolveram tarefas referentes às suas funções no processo de preparação para as filmagens do vídeo. Nesta altura a investigadora teve o papel de coordenar todas as equipas, preparar equipamentos e obter apoios.

Terminada a pré-produção, foram marcados os dias de filmagem, dois dias de filmagens dentro da escola e um dia em externa. Nesta fase do projecto as entrevistas realizadas foram feitas através do vídeo, agora, não mais pela investigadora, mas pelos alunos/investigados.

Durante todo o processo os alunos construíram seu próprio conhecimento e a etapa de realização do vídeo possibilitou que eles tornassem público e expressassem esse





conhecimento. Todo o processo foi apenas orientado pela investigadora que ia referindo os passos que precisavam ser dados, entretanto, tudo era pensado e executado pelos alunos.

As equipas de filmagem foram divididas pelos próprios alunos e cada um escolheu o papel que acreditava encaixar-se melhor, ou que mais lhe agradava. Segue abaixo a divisão das equipas seguida de suas respectivas tarefas:

- Realizadores: dois alunos; estes participaram de todas as aulas técnicas. Participaram de perto do trabalho de todas as equipas. Seleccionaram junto com a equipa de pesquisa de campo as pessoas que seriam entrevistadas. Fizeram grande parte das perguntas durante as filmagens e coordenaram todo o processo de filmagem.
- Pesquisa de campo: um aluno (que também participou da equipa de som); este juntamente com os realizadores seleccionou os entrevistados.
- Equipa de câmara: quatro alunos; escolheram junto com os realizadores os melhores ângulos e enquadramentos de filmagem além das posições onde colocar a câmara. Operaram a câmara durante os três dias de filmagem e eram os responsáveis por ela.
- Equipa de som e música: três alunos; escolherem as músicas para o documentário. Durante as filmagens foram responsáveis pelo áudio do vídeo (microfones, ruídos, etc.) e cuidaram do som na edição.
- Equipa de produção: cinco alunos; prepararam as autorizações de imagem, cartazes de aviso de filmagem, autorizações na escola, contacto com o restaurante que iria fornecer o almoço para os dias de filmagem, responsáveis por cafés e águas no *set*, fotocópias, etc.
- Entrevistadores: dois alunos; estes foram os responsáveis oficiais por fazerem as perguntas aos entrevistados.
- Edição: um aluno; responsável pela edição e finalização do vídeo. Nesta fase os realizadores também estiveram presentes.

Nossa ideia foi transformar o processo de realização do vídeo o mais próximo possível de um processo profissional, para isso tentamos assegurar um bom equipamento de filmagem, apoio para almoço, café e água, cobertura mediática (o programa PICA, da

RTP2 fez uma espécie de *making of* das filmagens) e principalmente respeitar a autonomia de cada equipa.

Não temos a ilusão de que o resultado final deste vídeo tenha sido o mesmo de uma equipa verdadeiramente profissional, mas temos a esperança que o resultado final seja a colheita de bons frutos, dentro de cada um destes jovens. Temos a esperança de que dentro de cada um deles a semente da liberdade, do “poder fazer” (ser capaz) tenha sido plantada e que a auto estima destes jovens contribua para que eles sejam mais cidadãos, questionadores e realizadores dos filmes da sua própria vida.

*“Quem edita um vídeo assume para sempre uma posição mais activa e crítica diante da televisão”* (Rossetti, 2005:6) e *(porquê não?) do cinema.*



## Capítulo IV - *Nós também temos voz: dinâmicas e movimentos em análise*

Neste último capítulo vamos decodificar os dados obtidos no “terreno”, utilizar as informações recolhidas ao longo da nossa investigação e tentar responder algumas das problematizações que colocamos durante os três primeiros capítulos. Utilizaremos as informações contidas nos cinco anexos para finalizarmos a última etapa desta pesquisa etnográfica.

### 4.1 Espaço escolar: possibilidades e constrangimentos

*“O tablado da sala de aula parece que acentua a distância entre alunos e professores, os inferiores (que ficam lá em baixo) e os superiores (que ficam lá em cima). Preferi não usar o tablado, coloquei-me no mesmo nível dos alunos, pois não estava ali como professora ou doutora, como apresentou-me, gentilmente, a professora Sônia. Estava ali como alguém que tinha uma ideia, um projecto e que queria propor aqueles rapazes um trabalho em grupo. Onde ninguém seria mais, ou menos, que ninguém, onde todos fossem importantes. Iriamos trocar experiências, eu com a minha bagagem e cada um deles com a sua própria bagagem.”* (Diário de Bordo, 12/10/06)

Como já mencionamos no capítulo anterior a Escola Secundária PM é uma escola com uma *“população escolar com bastante problemas”*, como nos disse o Director Pedagógico em sua entrevista. O Director está na escola há 19 anos e acompanhou as mais diversas fases passadas com o sistema educacional português e suas ressonâncias na PM.

A escola *“vai do 7º ao 12º ano diurno e nocturno, com cursos profissionais, tecnológicos e cursos direccionados para alunos que decidiram alterar o percurso escolar. São cursos de informática, electricidade, mecânica e construção civil.”* Como os cursos são mais tecnológicos, compartilhamos nossa opinião com o Director, que acredita que *“este facto pode explicar a escola ter muito mais rapazes que raparigas.”*

A turma com a qual trabalhamos era da área de informática e composta apenas por rapazes. A ausência de raparigas fez com que o projecto fosse *“virando-se”* naturalmente para o universo masculino. Os assuntos abordados ao longo desta

investigação-acção foi muito mais de carácter masculino, com suas opiniões e modos operantes.

*“A escola tem capacidade para 1000 alunos (diz o Director em sua entrevista), mas com os anos foi perdendo alunos. Esta escola é para alunos que têm vocação para cursos tecnológicos. Os alunos que querem ir para a Universidade não vêm para esse tipo de escola. O encaminhamento psicológico encaminha alunos com insucesso para os cursos técnicos. Os alunos normalmente são seleccionados para esses cursos de acordo com os serviços de psicologia.”*

Fica claro que o grupo de alunos que constituem a PM são em sua maioria jovens com um percurso de insucesso escolar e quando pedimos para o Director definir o perfil desses alunos, ele responde: *“É muito difícil definir os alunos, pois correspondem a um grupo muito heterogéneo. Temos um padrão de aluno que atravessa todas as turmas que não tem grandes perspectivas, algumas dificuldades socio-económicas, falta de hábitos de trabalho. Há alunos fracos que se esforçam e alunos desinteressados que estão na escola como espaço de convívio.”*

Quando chegamos à escola percebemos um clima tenso, um ambiente pesado, e registamos este ambiente no diário de bordo: *“Encontrei uma escola que me pareceu em «guerra». Meninos e meninas, ou melhor, jovens enormes gritavam e corriam pelos corredores. Todos com «piercings», roupas «da moda». As meninas com plumas, roupas «giras»; os meninos com as cuecas a mostra, bonés, gel no cabelo. Ténis parecidos, calças parecidas; tive mesmo a impressão que o «fashion» e ousado era o «uniforme». Funcionários irritados com a conduta, roupas e «trejeitos» dos alunos, foi o outro lado da moeda que vi. Olhavam «torto» para os jovens, chamavam a atenção e eles cada vez mais agitados. Um exemplo é a senhora, auxiliar da cantina, que virou-se, sem mais nem menos, para um rapaz e sem nenhum respeito, perguntou-lhe por que andava com as cuecas à mostra e disse que se fosse ela, responsável, não permitiria”.* (Diário de Bordo, 12/10/06)

Meses mais tarde, quando tivemos a oportunidade de realizar uma entrevista com o Director, pudemos perceber alguns dos motivos para essa suposta “guerra” que pudemos presenciar no início do ano lectivo de 2006/2007 na PM. O Director sublinha que *“ a escola até o ano passado tinha 260 alunos, este ano possamos para 460 alunos. O clima no início deste ano estava muito difícil, mas agora está melhor. Tivemos dificuldade de controlo nos espaços fora da sala. Isso melhorou a medida que fomos identificando os alunos. Há um compromisso em descobrir os problemas e há a*

*investigação dos problemas.*” Realmente, com o passar dos meses o ambiente acalmou-se consideravelmente, mas a impressão e o sentimento de que havia sempre algo “errado” era vivenciada todas as vezes que íamos na instituição.

A “guerra” dos alunos contra professores e funcionários, ou também podemos dizer, a “guerra” dos funcionários e professores contra os alunos foi algo que nos incomodou, constrangeu e nos fez questionar sobre a eficiência daquele sistema escolar (o que engloba: metodologia de educação, conceitos e prioridades).

*“Quando acabei de falar com a Sônia, percebi que os rapazes debruçavam-se nas janelas e assobiavam e gritavam para alguma coisa ou alguém lá em baixo. Entretanto, a professora não quis saber do que se tratava, gritou para os rapazes sentarem-se em seus lugares e disse que tinha uma coisa que eles deviam saber, eles pouca atenção deram a ela e irritada virou-se e disse-me: Eles não sabem nada mesmo!”* (Diário de Bordo, 12 /10/06)

Nesta concepção, professores, instrutores e comunicadores, ou seja, os educadores, adoptam atitudes de quem conhece os conhecimentos correctos e os valores adequados, e a partir daí determinam as formas de conduta dos demais. Esta impressão do conceito de professor “detentor” de toda a sabedoria existente dentro da sala de aula foi a postura que vi durante todo meu trabalho na PM. Não era só uma postura dos professores, mas também dos funcionários. A passagem que cito a seguir ilustra essa relação conflituosa e de “medição” de poder entre adultos - protagonizado pelos professores e funcionários - e jovens - protagonizado pelos alunos- dentro deste ambiente escolar.

*“A secretária preencheu os papéis referentes a burocracia para dar entrada naquele material que havia sido retirado de um aluno inconveniente. Mas na hora de dizer o nome daquilo, não soube explicar, então perguntou-nos e a professora Sônia respondeu logo: instrumento de tortura; e explicou-se: «Para um professor tentando dar aula, isso é um instrumento de tortura». A secretária adorou a nomenclatura e pareceu-me que de facto tinha escrito aquilo.”* (Diário de Bordo, 19/10/06)

O estereótipo de uma juventude “ameaçadora” era o que circulava pela escola. Este estereótipo estava vivo e podia ser visto das mais variadas formas possíveis. Ninguém fazia questão de escondê-lo, ao contrário, a ordem do dia era enumerar todas

as características desta juventude perigosa, violenta, insubordinada, desinteressada e ameaçadora.

Podemos ilustrar esta afirmação com alguns enxertos das entrevistas aos professores. Quando perguntamos a professora Sônia, de 32 anos, se achava que os jovens de hoje eram violentos, ela respondeu: *“São muito violentos na sua maneira de ser, são naturalmente agressivos. Se calhar é porque não são felizes, falta perspectivas e isso os tornam assim muito agressivos. A forma de eles protestarem é a agressividade.”* Para os jovens de hoje existe *“uma falta de interesse por tudo, não só as actividades como em tudo. Não tem gosto em conhecer e nem interesse.”*

E quando perguntamos se a professora achava que existia violência na escola ela respondeu: *“Há muita. Física, verbal, imensa. Por parte dos alunos, os professores são demasiado pacíficos. Se não fosse isso já tinham posto cobro nesta onda de violência.”* Segundo Sônia os alunos que frequentavam a escola eram *“mal educados, mal formados, agressivos, e pouco interessados pelas actividades lectivas (pouco ou quase nada).”* E a escola era cada vez mais pensada para o aluno, *“cada vez mais. Porque tenta se adequar aos horários dos alunos, currículos, outras actividades. É sempre em função deles.”*

Nosso projecto foi ministrado durante o horário das aulas de Cidadania da professora Sônia, por isso tivemos acesso a uma de suas aulas. A aula foi sobre racismo e a professora trabalhou o tema a partir de uma matéria de jornal. Após os alunos terem lido o texto, que era compartilhado (um texto para dois alunos, pois não havia fotocópia para todos), começaram a conversar entre si, mas a professora *“chamou a atenção dos alunos, com ameaças e arrogância. Disse que aquilo era uma «democracia» e que quem mandava ali era ela. Compartilhar com o próximo, a experiência que ler um texto provocava, não cabia ali.”* Pois apesar da leitura ser compartilhada, as ideias eram para serem expressas apenas no momento que ela achasse mais oportuno.

Os alunos, os treinandos, os receptores dos comunicados passam a ser capacitados em função das condutas preconizadas. Logo, os métodos e os procedimentos pedagógicos utilizados são verticais, sem a participação dos alunos, que se transformam em objecto da acção dos educadores, neste caso, da educadora. Estes actuam, fazem os diagnósticos da realidade, avaliam o grau de conhecimento e definem os conteúdos que os alunos devem receber.

O que os alunos pensavam de facto sobre aquele texto e suas ideias acerca do racismo, *“na realidade nada disso interessava a professora, o que ela estava*

*interessada de facto era na parte do texto em que o jornalista contava que o negro, motorista do transporte, que na verdade era um camião, dizia lhe: «No habitáculo os lugares estão todos ocupados. Mas és branco, não podes viajar nas traseiras. Vamos ver se te conseguimos sentar no habitáculo.» Claro que conseguiu, com certeza um negro foi para trás, para que o jornalista pudesse viajar confortavelmente no habitáculo.*

*A professora chamou este caso de racismo ao contrário. E perguntou o que eles viam no texto. Diante da confusão dos alunos ela disse: «Racismo de preto com branco.»*

*E continuou: «Viu... então vocês pensam que só o branco que tem atitudes de racismo com o preto. Ahhh, então não é só o branco.» Os meninos pretos mostram-se constrangidos. Aquilo era uma aula de Cidadania aonde pretendíamos esclarecer o que era racismo e a partir deste ponto colocarmos uma discussão respeitável, sadia, esclarecedora, onde todos pudessem expor seus pontos de vista, trocando experiência e consequentemente aprender. Ou era uma sessão de acusações e preconceitos?» (Diário de Bordo, 19/10/06)*

Dentro desta concepção, a aplicação dos métodos de ensino têm sua atenção centrada mais na “matéria” que tem que ser transmitida aos alunos do que no processo social envolvido na educação.

*“Uma certa altura a professora perguntou aos rapazes se preferiam que ela chamasse pretos ou negros. Aquilo tudo era tão insólito para mim que por alguns momentos tive vontade de me retirar e ir embora mesmo.” (Diário de Bordo, 19/10/06)*

Percebemos que a maneira com que a professora lida com essa juventude “ameaçadora” é através de uma atitude defensiva, que na verdade, ela tenta disfarçar mantendo-se “distante” da vida e da realidade daqueles alunos. Atacando a professora pensa que está a defender-se de uma ameaça que ela acredita existir. Quando ela “ataca” aqueles jovens, na verdade, é um mecanismo de defesa. Ela defende-se de todo um imaginário, ela defende-se destes jovens que não fazem parte da sua classe sócio-económica, desprovidos de cultura (no conceito equivocado desta palavra) e saber (saber este definido pela própria professora). Enquanto vê esses jovens com as lentes do preconceito deixa escapar importantes dados que poderiam ajudá-la na relação com aqueles alunos.

*“Bruno que havia sido o primeiro a chegar na aula, fica na sala para falar comigo. Diz que faz letras de hip hop e me pede para dizer o que penso sobre o*



*racismo para que ele saiba o que «deve» escrever numa música que estava pensando fazer para o vídeo. Digo que ele deve escrever sobre o ponto de vista dele. O que ele pensa, sobre o tema que ele quiser, é sobre isso que deve ser a música.*

*Na entrevista descobri que Bruno morou muitos anos da sua infância no Gabão, lugar onde se passava o texto trabalhado pela professora na aula passada. Bruno mais do que ninguém poderia ter falado sobre o Gabão e até explicado porque os brancos não podem andar nas traseiras dos transportes. Ele, era a pessoa mais indicada para ter falado sobre histórias, racismo e preconceitos daquele lugar.” (Diário de Bordo, 26/10/06)*

Por ver aqueles jovens através de um estereótipo e consequentemente, por causa disso, utilizar um mecanismo de defesa que a afaste de qualquer contacto mais próximo e qualquer tipo de diálogo e troca de saber com esses jovens, é que a professora Sônia perdeu a oportunidade de transformar aquela aula em um verdadeiro espaço democrático, onde através do diálogo problematizante professora e alunos pudessem fazer descobertas, conhecer novos conceitos, territórios e expandir horizontes. Por isso a educação está longe de atingir os objectivos que se propõe, pois é “comunicada” de uma forma homogénea. *“Percebi que eles (os alunos) não se sentiam fazendo parte daquilo, de um todo e nem daquela escola e muito menos daquela aula de suposta Cidadania. Senti que professores, funcionários e alunos corriam em linhas paralelas.” (Diário de Bordo, 19/10/06)*

Esta postura autoritária, arrogante e distante do professor é verbalizada pelo Director quando responde em sua entrevista que *“há professores que acham que a autoridade consegue-se com a distância.”* Mas não generaliza o que diz pois acredita que existem bons professores na PM, apesar de serem minoria.

*“Os alunos eram em grande parte filhos de imigrantes, num país que de um dia para o outro começou a receber pessoas e informações de toda parte do mundo, da China aos Estados Unidos, do Brasil ao Leste Europeu. E junto com esta abertura seguiram-se os apelos consumistas do capitalismo, desejo de ter, que para o sistema actual acompanha o existir (tenho logo existo), os apelos da publicidade e consequentemente uma certa «manipulação» mediática, com todo seu poder de domínio e fascinação sobre crianças, jovens e também adultos.” (Diário de Bordo, 12/10/06)*

Mas o estereótipo da juventude como “estilo de vida”, também existe na escola, na verdade, co-existe com o da juventude “ameaçadora”. É na escola PM que o programa televisivo, *Morangos com Açúcar*, endereçado a juventude portuguesa, grava algumas cenas de seus jovens “politicamente correctos” (as vezes nem tanto), quando estes estão na escola.

Se por um lado os alunos da PM são em grande parte negros, filhos de imigrantes e do proletariado português, os *Morangos* mostram nesta mesma escola, jovens em sua maioria brancos, de boas famílias, sem muitas preocupações ou problemas, além de seus relacionamentos e o consumismo fútil.

*“O refeitório estava vazio, mas tinham duas pessoas da produção dos Morangos preparando umas mesas, com toalhas, talheres, comida e sobremesa especial para a equipa de gravação. Tudo muito bem arranjado e com bom aspecto, muito diferente da “nossa” parte do refeitório e da comida que comíamos.”*  
(Diário de Bordo, 16/11/06)

Essa é - sem querer ser- uma boa metáfora para compararmos os *Morangos com Açúcar* e toda sua simbologia de uma juventude vista pelas lentes da publicidade, dos jovens bem vestidos, espertos, agradáveis e a juventude da PM, que enquadrava-se exactamente ao oposto de tudo isso. Enquanto a equipa dos *Morangos* comia uma deliciosa refeição, arrumada no mesmo refeitório dos alunos da escola, mas num sítio mais exclusivo servido com toalhas e talheres bonitos; os alunos pagavam para comer uma comida mal preparada e nutricionalmente muito fraca. Segue abaixo alguns comentários dos alunos sobre a presença dos *Morangos* na PM:

*“Bruno perguntou o que era aquele arroz? Ele não comeu nada da comida, só o iogurte.*

*Eu, em tom de brincadeira, falei que nós vamos comer nas mesas da equipa dos Morangos. Todos riram, Jorge riu, sem me encarar, olhando para o lado, meio para baixo. Bruno confirmou e disse para o primo, quando este perguntou se ele não ia comer nada, que ia comer «lá» na mesa «deles» (da equipa dos Morangos).*

*Franco disse para Bruno comer pois muita gente passava fome e que até aquela comida iria fazer falta a alguém, com um tom imitando «os adultos» a falar.*

*E complementou:*

- Na sua terra, Bruno, muita gente quer essa comida para comer. E não só na sua terra não, na minha e na do Jorge também. Lá o povo morre de fome.

- Morre de fome nada! Passa fome, até passa, mas morrer de fome, num morre não. Nunca vi. – disse zangado, Bruno, recriminando Franco por unir-se ao coro dos brancos que só sabem falar mal da África.” (Diário de Bordo, 16/11/06)

A realidade daqueles rapazes está muito distante da realidade dos jovens dos *Morangos* ou dos belos jovens da publicidade, eles tem consciência disso, e até um certo ressentimento. Ressentimento por não se verem na televisão e muito menos na publicidade, ou por só se verem nas notícias “ruins” dos noticiários da televisão, definitivamente aqueles são dois mundos muito distantes.

*“Aluno: A realidade não é os Morangos.*

*Eu: É, os Morangos não são a realidade.*

*Sônia pergunta-me: Você assiste aos Morangos?*

*Eu: Só assisti poucas vezes, para a investigação.*

*Eu: Que imagem vocês querem passar dos jovens hoje em Portugal?*

*Rafael: Tocou na ferida, a nossa imagem, a nossa realidade? Isso não pode passar, porque fica censurado. (e olhou para a professora Sônia, que foi a imagem da censura durante todo o debate.)”* (Diário de Bordo, 16/11/06)

Mas os *Morangos* fazem parte da juventude idealizada pela professora Sônia e por muitas outras pessoas. Sônia não consegue perceber o motivo por estarmos a “falar mal” dos *Morangos*. Seu tom de censura, sua postura contra toda aquela reflexão, aquele questionamento, as opiniões dos alunos...

A postura do professor no papel de censor esteve presente em todas as fases deste trabalho de campo. Os alunos perceberam o constrangimento que os professores causavam. Sabiam que não podiam dizer tudo que pensavam, sentiam-se (e verbalizavam isso) como se estivessem sendo vigiados e comparavam a escola a um depósito de jovens, era como se estivessem ali só para “matar” o tempo.

*“Bruno sugere que falemos com o professor que dá aula a seguir a de Cidadania, pois além dos 45 minutos da aula da Vânia teríamos também mais um tempo para ver o filme e fazer o debate.*

*Jorge, olha para mim e complementa: Nós não fazemos nada na aula dele mesmo. Ficamos lá só a perder tempo.”* (Diário de Bordo, 16/11/06)

Perder tempo, matar o tempo. Existe a necessidade que os jovens usem melhor o seu tempo. Menos horas em frente a televisão e a Internet, menos tempo livre para pensar em coisas pouco produtivas, principalmente aqueles que encontram-se quase “a margem”. Mas não existe um interesse que esses jovens empreguem seu tempo em coisas realmente produtivas e que realmente lhes interesse.

*“- E essa questão de Portugal ter uma das maiores cargas horárias na escola? Só em Portugal a aula vai das 8:30 da manhã às 18:30 da noite. Em Angola não é assim, no Brasil, não é assim, em Espanha, não é assim, nem na Bulgária, que tem as pessoas mais inteligentes, também não é assim. – diz Francisco, querendo debater o assunto.*

*- É para manter o controlo sobre os jovens. Estamos aqui para eles nos controlarem. – diz Bruno.*

*Todos falam ao mesmo tempo, todos concordam entre si, a carga horária é excessiva e não contribui para um bom desempenho escolar. Digo que percebi que eles ficam muito cansados no final do dia.*

*- Não é só cansado, não. Não temos tempo para praticar um desporto, temos aulas pouco interessantes. – fala um aluno.*

*- Ficamos saturados. – diz Manuel.*

*- Não podemos sair com os amigos, nem ficar direito com a família, muito menos praticar um desporto, não temos tempo livre. – completa Paulo”. (Diário de Bordo, 23/11/06)*

De facto o horário escolar, em Portugal, normalmente é das 8:30 às 16:30, o que é bastante, mas no caso de cursos técnicos ou profissionalizantes este horário pode tornar-se mais alargado, como é o caso da turma que trabalhamos.

Segundo Adorno (2002:103) o tempo livre é acorrentado ao tempo “não livre”. “Esta oposição, a relação em que ela se apresenta, imprimi-lhe traços essenciais. Além do mais, muito mais fundamentalmente, o tempo livre dependerá da situação geral da sociedade. Nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõem de si mesmas com real liberdade.”

A escola é reconhecida pelos próprios alunos como um lugar que “tem tudo” para ser acolhedora, interessante, agradável. Nas entrevistas do vídeo quase todos reconhecem a escola como um lugar que investe nos jovens e que por isso eles também devem investir (frequentando-a) para um dia “*serem alguém na vida*”. Mas a escola

está longe de ser um espaço democrático, um lugar agradável, ou ter um ambiente de respeito mútuo.

*“O espaço físico da escola é enorme, corredores cinza e frios. Senti uma total falta de aconchego naqueles espaços impessoais, tristes. Mas, por outro lado, senti que ali era o lugar certo para aqueles meninos, que a ideia dos “cursos” era ótima, que aquele espaço maravilhoso poderia ganhar vida e cor e que tudo aquilo parecia um grande mal entendido.”* (Diário de Bordo, 12/10/06)

## **4.2 Lugares dos jovens: pontos de partida, de viragem e de chegada**

*“- O que você gostaria de ver na televisão?  
... Depois de um certo tempo para pensar,  
a criança respondeu para a pesquisadora:*

*- Eu!!!”*

*(Fischer in Orofino, 2006:95)*

### **Pontos de Partida**

*“Senti a diferença de tratamento quando questionei Pedro, rapaz negro, que apesar de não ter ido directo para a sala, como deveria ser feito, me respondeu com educação e respeito. Rafael, rapaz branco que seguiu para a sala como mandam as «regras», foi grosseiro e sarcástico. Durante a aula iria perceber que essas características eram traços marcantes naqueles dois rapazes.*

*Sublinho a distinção entre as duas raças, porque é claro e gritante como são os brancos para um lado e negros para o outro.”* (Diário de Bordo, 12/10/06)

A passagem que acabamos de citar simboliza o primeiro contacto que tivemos com os alunos da turma que iríamos trabalhar. A segregação racial (iremos falar sobre este tema mais a frente) foi algo que muito nos marcou nos primeiros encontros com os alunos. Talvez porque venhamos de um país (Brasil) onde este tipo de segregação seja cada vez menor, principalmente nas classes económicas mais baixas.

O primeiro encontro foi marcado por muita desconfiança, *“me apresentei, apresentei o projecto, falei sobre a importância deles estarem, realmente,*

*disponíveis para aquele trabalho. Falei sobre o protagonismo deles em todas as etapas de produção e execução do vídeo e sobre a necessidade de um respeito mútuo.*

*No início, seus rostos eram de desinteresse, como se esta não passasse de mais uma actividade, entre tantas outras, que não os interessava. Depois o olhar era de desconfiança, será que alguém ali era capaz de dar voz a eles? E então, percebi que o silêncio tornou-se geral e que suas mentes pensavam sobre aquela proposta e seus rostos, finalmente, começaram a realçar um interesse e vislumbrar (quem sabe?) uma oportunidade.” (Diário de Bordo, 12/10/06)*

Nossa percepção sobre este assunto foi confirmada mais tarde com o resultado das entrevistas finais que foram realizadas após a exibição do vídeo na escola, segue abaixo alguns excertos acerca do que os rapazes pensaram do projecto nos primeiros encontros (ANEXO V):

*“No início foi assim uma brincadeira, não tinha levado à sério, depois comecei a assumir as minhas responsabilidades e em seguida quis fazer o vídeo até o fim. Estou contente e feliz pelo que desenvolvi e por termos conseguido alcançar nossos objectivos. Não sabia o que era, não estava a espera que fosse algo para a gente desenvolver tanto. Não estava a espera. (Nuno)*

*Uma coisa menos, mais ligeira, menos trabalhosa, que não fosse levada tanto a sério. (Samuel)*

*Não esperava que resultasse tão bem. Achava que iria dar mais confusão e não organizar tão bem as coisas. (António)*

*Não me interessei no projecto por uma coisa: achei que fosse ser secante. (Guilherme)*

*Achei que era um bom tema, mas achei que o trabalho era como os outros e não me empenhei. Gostei do que vi na televisão e no vídeo e achei que podia ter dado um contributo maior. Uma vontade de ter me empenhado mais. (Jorge)*

Acreditavam ser mais um projecto da escola, algo que não os interessaria, alguma actividade monótona como as aulas que costumam assistir, onde o professor “deposita” a matéria e eles “recebem” este conteúdo sem questionar, sem dialogar e sem participar. E a investigadora era mais uma pessoa que estava ali para “tomar-lhes” o tempo com coisas desinteressantes.

Essa foi uma grande dificuldade para o desenvolvimento do projecto. Provar para aqueles jovens que o projecto não pertencia a escola, apesar de ser desenvolvido

dentro dela; provar que nós não estávamos ali com a postura de um professor ou um doutor. Mostrar as reais intenções daquele projecto que estávamos propondo executar, foi uma tarefa bem difícil. O ambiente escolar influenciou muito negativamente o desenrolar do projecto. Apesar de acreditar ser a escola o espaço mais adequado para o trabalho que queríamos desenvolver, aquela escola, naquele formato (o ambiente de censura, desrespeito, desinteresse etc.), com certeza foi um obstáculo para nossa investigação.

Apesar dos obstáculos percebia que *“todos na escola pareciam estar muito disponíveis para mim, ou melhor, para o projecto. Alunos e professores, os dois grupos me acolhiam com respeito, gentileza e atenção.”* (Diário de Bordo, 26/10/06)

A presença constante dos professores sempre interferindo, criticando, censurando, marcando as diferenças, exercitando preconceitos, com certeza este ambiente encontra-se implícito em todo o percurso do projecto e também no resultado do vídeo. Este ambiente faz parte do mundo daqueles jovens, do seu dia a dia.

*“Eram 17 rapazes (acredito que esta seja a melhor maneira de chamá-los), o mais novo com 17 (Júlio) e os mais velhos com 22 (José e Manuel),”* dos dezassete rapazes, onze eram brancos e seis eram negros. Dos onze brancos, dois moravam em bairros ditos “sociais”.

*“Os negros, por serem na maior parte dos casos imigrantes ou filhos de imigrantes, tinham uma história de vida muito interessante para contar, os brancos que eram todos portugueses nascidos cá (no caso específico desta turma), eram mais fechados e tinham uma história de vida sem muita novidade, sem muitas expectativas, pelo menos era isso que me deixavam perceber. Mas como toda regra tem sua excepção os dois rapazes brancos que moravam nos bairros sociais eram as excepções do grupo dos brancos, “por estarem muito motivados com o projecto, mas de uma maneira mais englobada. Interessam-se por verem no projecto uma oportunidade de falarem sobre questões que os angustiam, que fazem parte das suas vidas, do seu dia a dia, estes actuam activamente no decorrer do projecto e tem as mesmas expectativas dos negros. Eles não encaixam-se nas características do grupo dos brancos, mas muito mais na dos negros, apesar de também terem algumas das características do grupo dos brancos. Os dois têm várias histórias de violência, descaso policial e social, injustiças e tristezas para contar. Histórias que presenciaram em suas zonas, muitas vezes envolvendo amigos e vizinhos. Os dois retratam, em suas histórias, nos debates e em comentários*

*que fazem em nossos encontros, um Portugal esquecido pelos meios de comunicação, pelo Governo e pela população mais favorecida cultural e economicamente.*

*Os brancos (com excepção de Rafael e António) mostram-se interessados no projecto, pelos filmes e em fazer o vídeo, mas por motivos diferentes dos negros. Para o grupo dos brancos essa experiência é interessante, pela experiência e oportunidade em si. Por terem aulas mais motivantes, por terem a oportunidade de realizar um vídeo, por não estarem nas outras aulas, consideradas “chatas”. Estes não estão muito interessados no conteúdo do projecto, dos filmes ou dos debates, mas no projecto como uma coisa mais divertida e interessante que as aulas normais e também como uma oportunidade (quem sabe?!) de aparecer nos media e ter seus 15 segundos de fama.”*  
(Diário de Bordo, 16/11/06)

Com o avançar dos encontros, os alunos foram adquirindo pouco a pouco confiança e interesse pelo projecto. Uns antes outros depois, cada um a seu tempo, foram interessando-se pelos encontros, pela proposta de trabalho.

*“Fica claro, através do que dizem e pelo modo como agem que sentem-se sem voz diante da sociedade, que são excluídos e esquecidos. Todo o processo do projecto e a realização do vídeo, é visto como uma oportunidade para lidar e trabalhar essas angústias e frustrações e principalmente para trazer a tona assuntos considerados «tabus» e que não são debatidos com frequência e nem profundidade.”*

No contexto do desenvolvimento deste trabalho, ambos os sujeitos do processo, dialogaram sobre e analisaram criticamente a realidade, situação ou problema (objecto do conhecimento), explicitaram suas percepções e interpretações sobre o tema, ou temas, em discussão.

Mas nem sempre esse processo é internalizado pelos jovens e ficou clara a diferença entre “nós” e os “outros”. Quando aplicamos o questionário sobre violência que era o tema principal da nossa investigação, eles não se reconheciam fazendo parte de nenhum contexto de violência. Eram sempre “os outros” que eram violentos, que tinham problemas com violência em casa, etc. Na hora de definir o significado de violência todos entendiam que violência poderia ser uma agressão física ou verbal e alguns também falaram da psicológica.

*“Violência para mim não está só na agressão mas também nas palavras. (José)*



*É o acto provocado pelas rivalidades e discordância entre as pessoas. Na minha opinião nem sequer devia existir, porque só causa dor e sofrimento entre as pessoas. (Cristiano)*

*Para mim é algo que possa magoar as pessoas física e psicologicamente. (Jorge)*

*É quando uma pessoa quebra certos limites e começa a fazer acções hostis, desde a linguagem até o confronto físico entre o agressor e a vítima. (Júlio)”*

Identificaram as cenas que acharam mais violentas nos filmes, segue abaixo algumas das passagens que eles acharam mais violentas nos dois filmes:

*“Foi quando o grupo do Zé Pequeno deu uma arma a um dos miúdos e mandou baleiar outro rapaz. (Francisco)*

*A maneira como puniam os miúdos que roubavam dentro da favela e a maneira como tentaram (o Cenoura e o Zé Pequeno) serem donos de todas as bocas. (António)*

*Foi como a policia lidava com o grupo do Tó e a maneira como abandonaram o Pantera e o Tó. (António)*

*Foi o roubo na ourivesaria, em que o Pantera é baleado pelo guarda nocturno. Penso que está foi a cena mais violenta, pois não há muitas cenas de violência. (Cristiano)”*

Mas disseram não ver nenhum tipo de violência dentro de casa e tratavam como acontecimentos “naturais” os actos de violência que encontravam-se envolvidos, como algo que faz parte da vida...

*“Já participei numa luta de escola como qualquer miúdo (mas isso já foi a alguns aninhos). Nos últimos tempos não. (Francisco)*

*Já na zona da Damaia, na minha antiga escola, houve problemas com outras escolas, por haver pessoas racistas envolvidas, na altura também me envolvi. (José)*

*Não, nunca participei. (Bruno)*

*Eu já participei em conflitos de jovens em que vão para a festa e depois chateiam-se e a solução para eles é utilizar as armas. (Nuno)*

*Já participei de várias situações de violência desde lutas de escola a lutas de rua mas nada que valha a pena descrever pois foram coisas banais. (Pedro)*

*Sim, durante um jogo de futebol. Um jogador da equipa adversária partiu para a violência, defendi-me replicando. (Joaquim)*

*Sim, ainda na terça-feira eu e mais 2 amigos fomos abordados por 2 indivíduos 1 de raça negra e um branco que disseram que nos iam afanhar. (Vasco)*

## **Pontos de Viragem**

O ponto de viragem é marcado pelos episódios quando os jovens começam a sentir o projecto. Após os primeiros encontros, as entrevistas, começamos o trabalho de assistir e debater os filmes, a sessão com o realizador do *Zona J*, Leonel Vieira, a preparação do vídeo, o guião, etc.

É certo que qualquer terreno, qualquer paisagem, se apresenta, à primeira vista, como uma desordem imensa que nos deixa à vontade para escolhermos o sentido que quisermos dar-lhe (Pais, 2003:90). Seguindo esta afirmação de Machado Pais, foi neste momento do projecto que os alunos começaram a acrescentar suas contribuições, construindo junto com a coordenadora o desenrolar das aulas, ou melhor, dos encontros.

O interesse principal desta dissertação era trabalhar e investigar a questão da violência, o que esses jovens pensam sobre o tema, como agem e até que ponto eram vítimas ou agressores. Mas a violência com o passar dos encontros transformou-se em apenas mais um tema. Os rapazes estavam interessados em debater assuntos mais abrangentes. Aproveitaram aquele espaço de debate, reflexão e discussão para colocarem questões das mais variadas ordens.

Ao adoptar a estratégia etnográfica, fazia um esforço deliberado para não me deixar afectar por hipóteses de partida e interrogações de natureza problemática que tinham estado na origem da investigação. “Era um mero curioso desinteressado, ou melhor, apenas interessado em descobrir, na medida do possível, as bússolas cognitivas segundo as quais os jovens davam norte aos seus quotidianos” (Pais, 2003:89). No campo, nos sentimos muitas vezes como um camaleão, modo de nos vestir, de falar e até a música que ouvimos.

Muitas vezes percebemos que as palavras que os jovens transmitiam ao primeiro olhar pareciam sem significado, só mais tarde é que descobrimos seu verdadeiro sentido. E foi neste exercício de nos deixar conduzir, que conseguimos dialogar e problematizar questões que talvez, em princípio, não fazia parte do nosso roteiro de investigação. O tema do suposto e famoso “*arrastão na praia de Carcavelos*”, por exemplo, surgiu em nossos debates como muitos outros, por interesse dos alunos.

*“Henrique fala sobre o arrastão. A cobertura dada pelos media ao Arrastão de Carcavelos.*

*Henrique: Eu estava na praia, foi uma pequena confusão, por causa da polícia com meia dúzia de rapazes.*

*Francisco: Fui a praia neste dia e nunca vi tanto preto junto, eu disse: vou-me embora. Não via nada, disse a minha mãe que nunca vi tanto preto junto, tudo preto a dançar.*

*Rafael: Os policiais não gostam de ver os pretos a dançar.*

*Sônia: Que mentira.....” (Diário de Bordo, 23/11/06)*

Neste sentido, segue o início do diálogo sobre o *Cidade de Deus* após sua exibição:

*“Eu: Manuel, sobre o que fala o filme. Do que trata o filme?”*

*Manuel: O filme é sobre... (pensa). O tiro, as mortes. É sobre as pessoas pobres do Brasil.”*

*“Júlio: Penso que não, ele deve ter outras imagens, mas foram essas ruins que ele usou.*

*Eu: Mas ele não pode realçar o que é bom?”*

*Francisco: Ele não pode realçar o que é bom, o que é bom não interessa.”*  
(Diário de Bordo, 16/11/06)

Assim como alguns críticos de cinema mundial e milhares de espectadores, os alunos também sentiram-se confusos se afinal o filme corresponderia ou não a realidade das favelas brasileiras, já que o filme realça o que aparece constantemente nos noticiários televisivos quando estes falam sobre o Brasil.

Foi preciso fazer um trabalho reflexivo que envolveu um exaustivo debate para que os alunos pudessem perceber o que de facto “viam” naquele filme e a mensagem que ficava nas entrelinhas do discurso filmico.

*“Acham que esse filme (Cidade de Deus) representa a visão de quem? Ele passa uma impressão de realidade? É real ou é uma criação do realizador?”*

*Aluno: Pelo que eu sei é parecido com a realidade.*

*Outro aluno: É uma criação.*

*Júlio: Creio que o realizador encarnou as más coisas que acontecem no Brasil e passou para o filme. É o que ele pensa do Brasil.”*

*“Eu duvido que o realizador tenha feito um estudo muito profundo da Cidade de Deus antes de fazer o filme.*

*Aluno: Esse filme tem uma ponta de documentário.*

*Aluno: Ele deve ter ouvido as pessoas que lá estiveram.*

*Aluno: Ele deve ter pegado as histórias e exagerou.*

*Aluno :Ele não quis mostrar que aquilo é o dia a dia da favela, mostrou o facto da guerra do tráfico.*

*Aluno: É uma história e não o dia a dia.*

*Eu: Isso ficou claro para vocês, né?*

*Eu : Alguma coisa ali é real, mas não tudo.” (Diário de Bordo, 16/11/06)*

A concepção de educação utilizada no contexto desta pesquisa empírica não pretendeu “educar” mediante mera transmissão, ou simples difusão. Nos baseamos no paradigma de que o conhecimento se gera ou se recria no diálogo ou na comunicação entre sujeitos, desaparecendo a relação tradicional educador/aluno. Ambos fomos educadores/educandos simultaneamente, educando-nos reciprocamente no processo de relacionamento humano, no debate, na problematização, na acção criadora e na busca conjunta de soluções para os problemas da realidade que desejávamos transformar.

Enquanto o *Cidade de Deus* causou uma discussão mais “distante” e fora da realidade daqueles jovens “portugueses”, o *Zona J* tocou em alguns pontos que realmente fizeram bastante sentido para eles e contribui para uma discussão mais voltada para a realidade e dia a dia daqueles jovens.

*“Os grupos, hoje em dia não são mais divididos tanto por raça, eles dividem-se por modo de vestir – diz Rafael.*

*As pessoas roubam pela adrenalina de roubar. - fala Júlio.*

*O filme está um bocado desactualizado, pois é um filme de 1998. - diz o Rafael.*

*Muita coisa mudou de lá para cá. - diz outro aluno.*

*Hoje em dia há mais roubos na rua. – Rafael.*

*As pessoas querem que seu bairro seja o maior. – diz um aluno.*

*O maior como? – pergunto.*

*As pessoas querem morar num bairro bom e para um bairro ser um bom bairro tem que ter movimento. Movimento é o quê? Tráfico, armas, drogas para ele ser forte.- diz Rafael”. (Diário de Bordo, 23/11/06)*

O *Zona J* pode não corresponder de facto a realidade deste novo século, mas trouxe a tona assuntos que os alunos vivenciam na sua realidade.

*“O racismo está dentro da sociedade, já está nas decisões e no modo das pessoas verem as coisas. - fala um aluno.”*

Aproveitamos o diálogo sobre racismo e colocamos o assunto voltado para o que vemos concretamente dentro do contexto daquela turma:

*“Uma coisa que reparei é que nesta turma e mesmo aqui na escola, o grupo dos pretos e o grupo dos brancos quase não se misturam. Comecei a chamar assim, quando percebi que na turma eram os pretos para um lado e os brancos para o outro, aí comecei a ter que nomear assim “brancos” e “negros”.*

*Essa é minha análise em relação a vocês, quando tenho que escrever algo em relação as aulas, escrevo: “o grupo dos negros” ou o “grupo dos brancos”. Não que eu seja racista ou qualquer coisa assim, mas vocês dividiram-se assim e assim fica mais fácil para eu explicar. Hoje está mais misturado, mas normalmente vocês estão separados por cor, o António é um branco que ainda vai para o grupo dos negros.”*

*“Percebi também, continuo, que os negros estão sempre com as camisas de malha e usam capuz. O brancos não, vestem-se diferentes, o António e o Cristiano é que usam sempre os gorros. Hoje, por sinal, vocês estão muito mais misturados. Acho isso ótimo.” (Diário de Bordo, 23/11/06)*

Neste caso o papel do “coordenador” deve ser considerado como “agente de mudança”, ou seja, apenas um facilitador no processo de aprendizagem e transformação daqueles jovens. O debate sobre racismo continua e de uma maneira bem diferente do que presenciamos durante a aula de Cidadania da professora Sônia.

*“Jorge: Os canais nem para arranjar figurantes negros. Nem para ser figurante.*

*Sônia: Isso é mentira, há, há.*

*Sônia: Não há racismo nada. Vocês exageram.”*

*“No momento que começamos a falar sobre racismo, o Rafael saiu do “lado” dos brancos e disse que não queria ser racista e foi para o “lado” dos negros (não havia sido feito nenhum comentário a esse respeito, foi uma atitude e observação dele, só dele).” (Diário de Bordo, 23/11/06)*

É mediante a participação que se exercita a reflexão, o raciocínio, a inteligência, a imaginação e a criatividade. Assim conseguimos chegar à “comunicação dialógica”, essência da educação, da qual nos fala Paulo Freire.

Através do diálogo, “instrumento” básico desta “comunicação”, partimos do particular ao geral, do individual ao coletivo, do percebido ao não percebido, do simples ao complexo, permitindo a abordagem das situações particulares, individuais,

imediatas, percebidas num contexto social, económico e político mais amplo. Assim os alunos puderam entender, compreender e reflectir, de certa forma, a realidade global, com seus reais problemas e suas causas mais profundas.

*“Acordamos saímos da porta para fora, está ali toda gente, a volta da fogueira, a pé, estão a rir, vão fumar, depois vão almoçar na casa de um, vão jogar Playstation, depois vão para a rua, falam-se ao telemóvel, vão sair a noite... dá vontade de fazer mais alguma coisa? - fala Rafael.”* (Diário de Bordo, 23/11/06)

Rafael quase não frequentava a escola. Como ele mesmo disse acima trocar a posição confortável que ele pode vivenciar com os amigos pelos dias enfadonhos na escola é uma troca ou uma escolha praticamente sem sentido. Rafael levava quase duas horas de transporte para ir de casa até a escola. Leva uma vida no limite entre a “margem” e a escola, mas nos dias dos encontros do projecto lá estava Rafael, sempre assíduo e participativo. Ao meu ver um óptimo aluno, inteligente, foi o primeiro a perceber o que pretendíamos com o projecto e com o vídeo. Mas infelizmente a escola não correspondia a suas expectativas e assim que a edição do vídeo acabou abandonou a PM para só lá voltar no dia da exibição do vídeo.

David Buckingham destaca a importância da audiência e como a percepção de uma audiência real pode ajudar os jovens a conceptualizarem o produto terminado e avaliarem o seu próprio trabalho. Percebemos esta afirmação quando assistimos a mudança de comportamento em alguns membros da turma quando souberam que um programa de televisão (PICA, RTP2) iria fazer uma espécie de *making of* dos dias de gravação do vídeo.

*“Não esperava assim nada que passasse na televisão, que tivesse uma importância tão grande, pensei que fosse um trabalho normal. (Jorge)  
Teve um bom resultado, tanto para quem participou como para quem vai assistir. Acho que vai dar uma boa imagem. (António)”*

Outro dado importante que contribuiu para que os alunos acreditassem mais no projecto foi a presença do realizador Leonel Vieira. Depois de assistirem o *Zona J*, os alunos debateram o filme entre si e mais tarde puderam conversar sobre o filme com o próprio realizador. Leonel Vieira falou sobre como foi fazer o filme, os processos de produção, etc. Os alunos puderam trocar ideias, expor suas dúvidas e opiniões directamente com o realizador.

*“Chega a turma, todos vêm cumprimentar Leonel que está sentado na cadeira. Dão a mão, um por um, muito simpático. Leonel retribui fazendo comentários e sendo também simpático. Manuel entra, cumprimenta Leonel e diz que não gostou da segunda parte do filme. Fico sem graça, mas Leonel diz que é um acto de inteligência do Manuel, que tinha sido o produtor que o tinha obrigado a fazer aquele final e que ele também não tinha gostado. Para mim o final seria outro. – diz Leonel.*

*Foi um acto antes de tudo de coragem da parte do Manuel. Complementei e disse ao Leonel que tínhamos feito um debate sobre o filme após a exibição e que tínhamos achado que o filme tinha mudado o estilo da metade para o final e que parecia um grande drama nesta segunda parte.”* (Diário de Bordo, 23/11/06).

Podemos considerar que foi no dia que dividimos a turma em equipas de filmagem que realmente aqueles jovens deram conta que de facto iam fazer um vídeo a sério. Foi nesta fase do projecto que os jovens finalmente tiveram a sensação de *empowering*, ou seja, conseguiram apropriar-se do projecto. A escolha dos papéis que queriam desempenhar, a importância de cada papel, de cada escolha... e depois a escolha dos tópicos para o guião, tudo isso deu poder aos rapazes. Decidir o que fazer do vídeo e como fazê-lo transformava aquela turma numa turma especial. Tornaram-se “vedetas” na escola.

Decidimos em conjunto, sempre com a coordenação e as sugestões da investigadora, o desenrolar do vídeo. O que seria, como seria feito e porquê fariamos foram assuntos que pensados em conjunto tornou o grupo mais coeso e mais confiante na capacidade de realizar a tarefa que queríamos.

Um grupo tinha que escolher pessoas dentro da escola para serem entrevistadas, outro grupo fazia a parte “burocrática” do vídeo (a produção), outros tinham que ir para as aulas técnicas de som e câmara. Foram momentos de preparação que seguiriam os três grandes dias, os dias de filmagem. Nesta altura já não viam mais a investigadora como uma professora ou uma doutora, já a viam como uma companheira de trabalho, uma colaboradora, uma educadora. Trocávamos *e-mails*, telefonemas e mensagens como uma verdadeira equipa de filmagem. A postura dos alunos era de muita responsabilidade, eles sabiam o que queriam e porquê estavam fazendo aquilo. Havia uma confiança mútua e principalmente entre os próprios membros do grupo. Estávamos todos mais próximos e tínhamos uma só linguagem.

Neste tipo de acção supõe-se que o educador tenha como base o “saber académico” e que os educandos tenham um saber adquirido através da socialização e da sua própria experiência de vida. São dois saberes distintos, mas não essencialmente opostos. O “saber académico” ao confrontar-se com o “saber popular”, não objectivará dominá-lo ou a ele se impor. Só assim ambos os sujeitos do processo educativo terão oportunidade de crescer, de desenvolver-se como profissionais, como trabalhadores, como seres humanos e como membros de sua comunidade e da sociedade global.

Para isso, o processo desta pesquisa teve a participação efectiva dos alunos que representaram seus interesses num constante debate onde puderam crescer mutuamente desenvolvendo suas capacidades críticas a respeito da realidade, voltando-se para acções transformadoras. O que neste caso, mais especificamente, diríamos ser a realização do filme documentário.

*“Eu: Quero que vocês pensem sobre a imagem que vocês querem passar e ver, dos jovens de Portugal, no vídeo.”* (Diário de Bordo, 23/11/06)

### **Pontos de Chegada: Nós também temos voz**

*“A gente descobre que o cinema não muda a realidade, mas muda a maneira de você ver a realidade. O cinema não é uma reprodução do mundo, mas a reprodução da relação de alguém com o mundo.”* (Cacá Diegues, Jornal do Brasil:25/06/06).

Os dias de filmagem não fazem parte das anotações do diário de bordo, o que vamos analisar como pontos de chegada é o resultado/consequência (se é que estas são as melhores palavras...) dos quatro meses de trabalho com os jovens. Ou seja, vamos analisar desde os dias de gravação (dois na escola e um em externa) até o visionamento do vídeo pelos alunos, utilizando alguns excertos da entrevista final.

Após muitos debates, discussões, encontros e desencontros, lá estávamos nós “prontos” para finalmente irmos realizar o documentário. Na verdade, todos sabíamos das nossas dificuldades e limitações, o próprio professor Rodrigo disse em sua entrevista que *“se for como de costume,”* o projecto, *“vai ficar ao meio”* e depois complementou: *“mas não pode...”*. Rodrigo era um professor com uma especialização mais voltada para a área técnica, e entre outras actividades era responsável pelos equipamentos de vídeo e tudo que se relacionava a área do audiovisual na escola. Foi o



professor Rodrigo quem deu as aulas práticas de som e câmara para os alunos. Confessou-nos, logo assim que conversamos sobre a proposta do projecto, que nunca tinha conseguido terminar um vídeo na PM.

Percebíamos que nem todos os membros do projecto tiveram o mesmo *empowering*. Paulo, um aluno da turma nos disse na entrevista final que participar do projecto não tinha feito a menor diferença para ele: “*Não. Não me fez diferença. Participar ou não participar não fez a menor diferença.*”

Durante a maior parte do processo do projecto, Paulo agia muito mais como um espectador dos acontecimentos do que como alguém que estava a participar e fazer parte do processo em si. Percebemos que esta era a postura deste rapaz diante da escola, do grupo e da vida de uma maneira geral. Tivemos esta percepção durante o tempo que estivemos a conviver com ele e pudemos observar essa característica mais profundamente nas entrevistas, nas respostas que ele dava durante as conversas, etc.

Mas a maioria dos rapazes estavam integrados, muito participativos e interessados, percebíamos que sentiam-se fazendo parte do projecto e tinham consciência da importância de seus protagonismos.

Na manhã do primeiro dia de filmagem estávamos todos meio sem saber por onde começar. O desejo de ter voz estaria realmente internalizado naqueles rapazes? Afinal queriam ou não queriam ter voz? Necessitavam aqueles jovens, de facto, de terem voz?

Neste sentido, percebemos que a maior parte daqueles jovens nunca tinham pensado sobre este assunto. Não sabiam que podiam ter voz, ou que tinham direito a isso. Como nunca pensaram sobre o assunto, ter voz ou não ter voz, definitivamente não fazia parte das suas listas de desejo (pelo menos para o grupo dos brancos, com as duas excepções). O grupo dos negros já haviam deixado claro durante todo aquele trabalho que sentiam-se sem voz e que queriam tê-la, por este motivo que provavelmente os negros faziam parte de grupos de *hip hop*, escreviam poesia e faziam *rap*.

Dar voz aos jovens, suas opiniões, se eles devem ou não ser ouvidos, se eles tem ou não direito a ter direitos, são assuntos que não são debatidos normalmente na televisão, pelo menos não nos programas que eles assistem. Não é debatido na Internet, pelo menos não nos sites por onde eles navegam. Não é assunto escolar. Este debate não chega até os jovens, muito menos até os jovens das classes sócio-económicas destes que participaram desta investigação.

Ter voz era algo novo para eles. Tirando os nossos encontros, poucos deles tinham parado para pensar sobre esse assunto em outra oportunidade. Não podemos fazer com que uma pessoa sinta necessidade ou falta de algo que não conhece, que não sabe nem que existe.

Nas primeiras horas da nossa estreia como equipa de filmagem foi um duro processo de adaptação. Aqueles rapazes nunca tinham passado por aquela experiência antes, estavam a representar papéis que conheceram durante os encontros do projecto. Uns demoraram mais que outros para entrarem de facto nos seus papéis. As coisas não fluíram com tanta facilidade como a princípio fantasiávamos que aconteceria. O que queremos dizer é que questões como o que perguntar?; o que de facto queremos saber e falar?; sobre o que estamos falando?; que imagem nós queremos construir através deste veículo que chamamos de filme? estavam presentes, vivas e ecoavam nos diálogos entre o grupo na manhã do primeiro dia de filmagem. O conteúdo e a abordagem do documentário surgiram com muito mais dificuldade que a representação dos papéis que cada um estava a representar.

Mas com o passar do dia tudo foi se organizando e arrumando, já havíamos falado exaustivamente sobre como seria aquela experiência, todos tinham sanado suas dúvidas e as outras muitas dúvidas que ainda haviam, conversávamos durante as filmagens, de acordo com que elas iam surgindo. Para nossa surpresa aqueles jovens foram se encaixando nos seus papéis ou os papéis foram se encaixando nos jovens.

A equipa de câmara escolhia com os realizadores a melhor posição para a câmara, a equipa ficava em torno dela arrumando, vendo enquadramento, ângulo, etc., enquanto os realizadores discutiam a melhor abordagem para aquela entrevista; paralelamente, a equipa de som testava o microfone; e a equipa de produção providenciava as autorizações de imagem, cafés para diminuir o frio (a maior parte das filmagens foram feitas em externa, e os dias estavam bastante frios). Os entrevistados tinham sido previamente contactados e os horários de suas entrevistas marcados com antecedência pela equipa de produção e pesquisa de campo. Ou seja, estávamos realizando um trabalho bem próximo do que acontece numa equipa de filmagem realmente profissional e ao perceberem este facto os alunos sentiam-se mais responsáveis e “donos” de suas funções.

A coordenadora sempre presente, no papel de alguém que estava ali para ajudar, para colaborar, tentava ter uma função como todas as outras da equipa, mas o papel da coordenadora significava para aqueles rapazes muito mais... Era um referencial, um

apoio, o ponto forte, onde todas as equipas se reportavam, questionando e iam alimentar a imaginação, recarregar a inspiração.

Era notório a necessidade de orientação daqueles jovens. No segundo dia de filmagem quando as coisas corriam lindamente, os alunos já dominavam o processo de realização do vídeo, já tínhamos dado uma directriz ao conteúdo e a narrativa do filme e a dinâmica de filmagem realizava-se com muita desenvoltura, a coordenadora teve que ir receber a equipa do programa PICA da RTP2 no portão principal da escola, no lado oposto onde aconteciam as filmagens. O caos quase instaurou-se entre os alunos, era como se nunca tivessem feito aquilo, não sabiam o que fazer, o que pensar, perderam uma fita de filmagem e o “fio da meada”, pareciam crianças em pânico. Mas quando a investigadora retornou, sua simples presença fez com que voltassem a se sentirem seguros e capazes. Um aluno, quando a coordenadora retornou chegou a confessar: *“Ficamos perdidos sem a presença da Raquel.”*

Entre acordos, conversas, prioridades, desejos, dúvidas e certezas, aqueles jovens foram dando forma e vida a experiência de fazer um vídeo. Um documentário pensado, realizado e protagonizado por eles. Dois dias de filmagem correram sem maiores problemas dentro do espaço escolar.

Com pouca noção de enquadramento, ângulos, “traquejos” para a montagem, imagens que deviam captar, aqueles rapazes seguiram por um caminho que não sabiam muito bem aonde ia dar. O fazer em si já lhes proporcionava um enorme prazer.

Na entrevista final quando perguntamos a cada um deles o que tinham achado mais importante de tudo que havíamos trabalhado, eles responderam:

*Foi a união, o espírito de trabalho. (Samuel)*

*A maneira como falamos com as pessoas, para elas compreenderem o que a gente fala. (Manuel)*

*As opiniões que todos deram. (Vasco)*

*Sentimos responsáveis, úteis para alguma coisa. Nos ter dado importância e responsabilidade. Sentimos que tinha um papel importante no trabalho. Quando soubemos que íamos aparecer na televisão, todos deram o máximo de si. (Jorge)*

*Discutir com outras pessoas os temas, dar as minhas opiniões. (António)*

*Foi a cooperação e a vontade de fazer o vídeo em si. (Cristiano)*

*Foram as discussões que tivemos na sala para fazer o guião. (Nuno)*

*O fundamental é o conteúdo do vídeo, foi o mais importante. (Julio)*

*Seleção das pessoas para fazer as entrevistas. (Paulo)*

*O espírito de grupo que foi criado para a realização do trabalho. (Francisco)*

*A maneira como trabalhamos em conjunto, as ideias que tivemos. (Bruno)*

*Unir mais a turma, antes do projecto faltávamos muito e durante o projecto não, estávamos todos juntos. Passámos muito tempo juntos, mas é na aula e não temos tempo para conversar e nos conhecermos mais. (Pedro)*

*Foi mesmo a opinião das outras pessoas, os depoimentos no vídeo. (José)”*

De uma maneira geral todos os alunos se envolveram com o projecto, uns mais outros menos, mas este envolvimento teve muito mais a ver com a postura de cada um deles diante da vida, do mundo, suas personalidades e experiências de vida. Em alguns alunos percebíamos que queriam dar mais de si, mas não sabiam como, não se sentiam capazes para fazê-lo, enquanto outros faziam as coisas com uma grande “facilidade”. Os mais fracos e os mais fortes; os mais bem preparados e os menos preparados; os mais esclarecidos e os menos esclarecidos, tínhamos um grupo onde cada um tinha suas limitações, uns mais outros menos, uns numa área outros em outra.

Eram pessoas diferentes e com o projecto começaram a se conhecer melhor e a exporem seus pontos de vista, ideias e características que alguns, as vezes, no convívio diário habitual da escola, gostariam de esconder. Foi desenvolvido durante o processo do projecto um respeito mútuo, pelo sujeito, pelo outro, e assim tornou-se menos complicado o trabalho em equipa.

No terceiro e último dia de filmagem quando saímos do território escolar, fomos à dois diferentes bairros dos dois meninos brancos. Era uma equipa reduzida de 5 pessoas e fomos filmar nos bairros sociais, onde moravam os dois alunos.

O consumo de drogas durante os intervalos das aulas, ou nos horários livres era algo que já sabíamos que existia desde que começamos a conhecer melhor os alunos. Mas no tempo livre e durante o horário que não estão na escola fumar *ganza*, para alguns daqueles jovens, é como fumar cigarro, algo que fazem com muita naturalidade e assiduidade. E durante os três dias de filmagem esse hábito não mudou, percebíamos que o rendimento de alguns caía consideravelmente durante o tempo que estavam “chapados”. Nas gravações em externa alguns alunos fizeram questão de falar sobre este hábito e de capturarem imagens deles fumando. A droga fora da escola parecia ser um ponto de apoio, de reunião, algo que alguns daqueles jovens tinham em comum e faziam questão de exaltar e exibir.

Com certeza a presença da droga foi o facto que mais marcou nossa filmagem no exterior. Como a nossa intenção era deixá-los o mais à vontade possível para serem de facto quem eles eram, no sentido de autenticidade de atitudes, deixamos de lado a hipótese de censurá-los. Nos espaços onde escolheram para filmar ou para usar drogas eram espaços conhecidos por eles, consideravam como “seus lugares”.

Na filmagem no exterior, sentimos que os alunos estavam mais relaxados, mostravam-se como eram de facto. A ausência da censura dos professores e funcionários da escola era substituída pelo crivo social. Um exemplo foi no restaurante onde estávamos a almoçar. A investigadora estava com a equipa de rapazes (alunos) e mais um entrevistado (que era um jovem considerado a margem, pois tinha 19 anos e já tinha uma filha, usava drogas e as vezes “tirava” algumas coisas para ter dinheiro para viver), estávamos em um restaurante na zona de um dos alunos e deste entrevistado (que eram amigos) e um dos alunos virou-se e disse: *“A senhora (que servia nossa mesa) está a estranhar, o que tantos jovens devem estar a fazer junto aqui com a Raquel a almoçar... Deve estar a achar estranho...”* O aluno não estava a exagerar, os olhares à nossa volta eram de facto de muita curiosidade. Qualquer movimentação envolvendo os jovens é normalmente vista com grande desconfiança, principalmente quando não são jovens de classe média ou alta, quando envolve os negros então é vista com desconfiança redobrada.

A edição do vídeo foi feita na “ilha” da Universidade Nova de Lisboa. Fizemos um esquema de modo que os alunos da equipa de edição, som e os realizadores fossem até a Nova para editarmos o material captado. Mas estar tão fora dos seus habitats não estava nos planos daqueles jovens acostumados a ambientes normalmente “familiares” ou conhecidos. A parte mais difícil do projecto foi sem dúvida a edição, não que a edição normalmente seja uma etapa fácil, mas neste caso ela foi de todo o processo a etapa mais difícil. A primeira vez que foram à Nova, os alunos estavam constrangidos, inseguros, sentiam-se “peixes fora d’água”. E nada que fazíamos melhorava aquela situação. Os alunos foram abandonando o projecto, não respondiam mais aos e-mail, não mandavam mais mensagens.... Era como se o projecto tivesse terminado no último dia de filmagem. Nas duas últimas semanas de edição só restou um aluno, que praticamente fez a edição quase toda sozinho, com a presença apenas da coordenadora. Na verdade, Rafael, durante as duas últimas semanas de edição já não queria mais ir à escola e abandonou-a definitivamente com a finalização do filme (como dissemos anteriormente, este jovem só voltou na PM no dia da exibição do documentário).

Finalmente chegou o dia de exibirmos o vídeo, os alunos estavam pontualmente na sala de audiovisual da escola, educadamente foram chegando, nos cumprimentando e em silêncio foram ocupando seus lugares. A expectativa era geral, todos estavam ansiosos para assistirem ao filme e também para verem a reacção dos outros alunos da escola que também estariam presentes na exibição. Cartazes e convites foram espalhados pela escola para que todos estivessem presentes naquele momento tão importante, onde os alunos (pelo menos, alguns deles) da PM, no conceito mais ampliado da expressão, “iriam ter voz”.



## Conclusões

*“A escola pode sustentar o desejo, o sonho e a utopia. Não só das mães como dos adolescentes e dos professores. Deve ser um lugar que ensine a pensar, e estou sugerindo com isso que as crianças chegam às escolas e não pensam. Pensar surpreende o pensador. Pensar é transgredir. Pensar é fundamental. A escola pode ensinar também a brincar...”*

José Outeiral (Jornal “O Globo”)

Aproveitamos a citação acima para começarmos esta conclusão a falar da nossa pesquisa etnográfica desenvolvida na escola. A escola ao nosso ver, no âmbito da investigação que temos desenvolvido é o espaço certo para crianças e jovens. Eles sentem-se importantes, úteis e activos quando estão na escola. Os que já não frequentam-na por qualquer motivo (abandono, marginalidade, trabalho, etc.) são vistos como crianças e jovens à “margem”, mas à margem principalmente do saber, que é o que dá asas para desenvolvermos a auto-estima, a criatividade e para sermos seres humanos melhores.

Nesta investigação, principalmente nos depoimentos sobre a escola contidos no DVD, os jovens verbalizam a importância de estarem a estudar para serem alguém. Mas ao mesmo tempo deixam claro que a escola não está preparada para eles; ela discrimina, cala, ignora (etc.), desejos, saberes e anula o aluno como sujeito. Por isso achamos tão importante trabalharmos a pedagogia de Paulo Freire que vai de encontro a todas essas necessidades dos alunos. Não só os alunos percebem e verbalizam esta situação ao longo desta investigação-acção, mas a própria investigadora trás à tona todo o processo de falta de integração entre alunos-professores-escola-processo educativo.

Mas como nos fala Outeiral a escola tem que ser um sítio que ensine a pensar e quando chegamos na escola com a proposta do projecto esta era a nossa maior intenção, ver o quanto os jovens pensavam sobre o cinema, a violência e os media de uma maneira geral. Descobrimos que a escola não está interessada em ensiná-los a tornarem-se sujeitos o que inclui o pensar... Todo este processo que vivenciamos nesta escola e o trabalho que desenvolvemos com os alunos encontra-se nos anexos que se seguem.



A precariedade do sistema escolar não inviabiliza que os alunos pensem na mesma. O que há é uma guerra entre os que querem os alunos como “cães domados” e os alunos que querem externalizar e validar suas próprias experiências pessoais.

Neste sentido o projecto que desenvolvemos na escola ajudou-os a preencher esta brecha, este vazio deixado pela escola que não ensina a pensar e não respeita o saber pessoal dos alunos. Neste ponto vimos a importância do trabalho que desenvolvemos e acreditamos que o projecto, enquanto durou, tenha preenchido bastante este espaço vazio.

É de fundamental importância que o desenvolvimento de projectos esteja garantido na matriz curricular da escola, observando-se com cuidado o tempo de duração de cada um (períodos muito longos tendem a cansar, assim como algo muito complexo cria um nível de dificuldade tão grande que acaba provocando frustração). Um projecto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo reais e diversificadas. Favorece, assim, a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula para reflexão, discussão, tomada de decisão, observância de combinados e críticas em torno do trabalho em andamento, proporcionando ao aluno, ainda, a implementação do seu compromisso com o social, tornando-o sujeito do seu próprio conhecimento.

A escola “fornece” material sobre os jovens para os media. E uma outra conclusão que chegamos é que os jovens aparecem nos media, na maior parte das vezes, de duas maneiras diferentes (como mostramos no capítulo II). Podemos dividir em dois grupos a imagem que os media passam do jovem :

- A) Quando assume uma postura ameaçadora; comete algum tipo de crime ou delinquência. Assuntos que alimentem o mito ou estereótipo da juventude ameaçadora. Normalmente este grupo é composto por jovens pobres, na maioria das vezes não são brancos e são do sexo masculino.
  
- B) Quando os media querem “vender” ou passar a imagem da juventude como estilo de vida; relacionando-a ao belo, a “eterna juventude”, ao prazer e ao hedonismo. Normalmente este grupo é composto por jovens brancos, de ambos os sexos (mas

na maioria das vezes são do sexo feminino), com conotações de jovens saudáveis, de classe média ou ricos.

Podemos também sublinhar que a categoria A está direccionada muito mais para o jovem pobre. Enquanto a categoria B é associada ao jovem de classe média e alta. Observamos também que o jovem têm uma necessidade de sair dos lugares marcados pelo cinema sensacionalista, pelas notícias dos noticiários televisivos, enfim, pelos media de uma maneira geral. Todos têm necessidade de auto-estima, de afirmação, mas nem todos têm condições socio-económicas para corresponder ao que é esperado e esta desigualdade constantemente é descontextualizada pelos media.

Um jovem do projecto dá um depoimento no vídeo onde diz que: *“Uma pessoa que não tem tv a cabo, um carro, gás canalizado (...), não é pessoa”*. O tratamento diferenciado que é dado ao jovem de uma determinada classe social e o que é dado ao que é de outra produz um processo de mutilação da auto-estima. Acontece uma desvalorização do sujeito, pois este sentindo que não pode corresponder aos valores implícitos socialmente, sente-se inferiorizado. Não é o factor económico que gera a violência, mas a apatia da sociedade, enquanto grupo, em relação aos problemas envolvendo esses jovens vulneráveis.

As pressões exercidas por uma imagem dominante que corresponde a ideia positiva de jovem rico, esperto e feliz, que é constantemente reforçada pelos media, faz parte da sociedade de consumo que vivemos e cria necessidades de posse de objectos, de *status* e de uma aparência que normalmente não corresponde a realidade. As diferenças existentes nas formas de adquirir esses bens de consumos e essa estética “juvenil” acentua a desigualdade e demanda uma recusa da subordinação da “ordem social”, gerando algumas vezes graves problemas sociais, principalmente os que envolvem drogas e violência.

Mas o processo de discussão dos media e de construção de um vídeo, no caso específico desta dissertação, marcou a consciência da posição social, dos papéis, das diferenças, não só dos jovens mas também do investigador.

É muito difícil que o aluno, de um momento para o outro, comece a ter iniciativa e autonomia, sem ter tido anteriormente a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar, dizer o que pensa e sente. A inserção das culturas juvenis nas discussões em sala de aula e em fóruns específicos da escola, aliada ao desenvolvimento de projectos curriculares, estará (re)significando o espaço escolar, intensificando a reflexão e a crítica, além de promover aprendizagem

Muitos são os exemplos de projectos com jovens que deram certo e foram incorporados como políticas públicas, mas esse é um caminho longo e penoso que principalmente as ONGs (Organizações Não Governamentais) percorrem no intuito de dar visibilidade aos projectos que dão certo no âmbito do direito de crianças e jovens. Actualmente as ONGs trabalham de forma complementar, mas é fundamental a existência de políticas públicas, principalmente dentro da própria escola.

Todo trabalho que envolve a reflexão, a comunicação, educação e participação do jovem auxilia como ferramenta para o fortalecimento da sua personalidade, estimulando qualidades, cooperação, envolvimento e conseqüentemente ajuda na construção da auto-estima. No caso específico deste projecto os dados nos mostram exactamente essas conclusões. Os jovens que participaram neste trabalho sentiram-se privilegiados, especiais, desenvolveram e aumentaram capacidades que geraram um aumento na auto-estima, no poder de comunicação, de integração, etc.

Percebemos através desta dissertação a existência de diferentes *culturas juvenis*. Quando conceituamos desta maneira a cultura própria desta fase da vida que chamamos juventude, quando deixamos de lado a ideia da existência de apenas uma cultura juvenil, percebemos que plural também se torna as possibilidades para a realidade dos jovens. Com o conceito de culturas juvenis diminuímos os estereótipos e conseqüentemente os preconceitos, enxergamos as diversidades entre as diferentes culturas que permeiam a juventude.

Os filmes que trabalhamos e as discussões sobre os media que tivemos nos levou a acreditar que a cultura juvenil quando pensada e mostrada no seu conceito singular causa graves problemas, equívocos e constrangimentos principalmente para o próprio jovem. Os media há muito são responsáveis por boa quantidade de equívocos mundiais.

Respaldada no positivismo vem se limitando a publicar os factos, numa tentativa inútil de se manter isenta desses mesmos factos, acreditando que se possa alcançar esse objectivo.

Este foi uma investigação desenvolvida em apenas uma escola portuguesa, com um grupo bem reduzido de alunos, onde o olhar da investigadora corresponde as experiências por ela vivida. Outras experiências terão outros olhares; outros alunos, outra escola, outras abordagens... outras conclusões. Esta pesquisa é apenas uma entre tantas outras que existem ou estão aí para serem realizadas.

Assim quando olhamos para os jovens tivemos o cuidado de olhar e olhar novamente para o papel de uma percepção do perceber, de pensar sobre o que se diz, o que se vê e que se faz e de interpretar a interpretação já legitimada.

Começamos a escrever esta dissertação, sem muitas pretensões e com algumas inseguranças a respeito de onde ia acabar. Mas no decorrer deste periodo, percebemos que nada nesta vida se conclui, portanto esta dissertação não tem conclusão definitiva, apenas algumas conclusões, mas só parciais...



## Bibliografia

- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Adorno, Theodor (2004). *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Adorno, Theodor e Horkheimer, Max (1985). *Dialéctica do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Alasuutari, Pertti (2005). *A Globalização da Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Anabela de Sousa Lopes. Media e Jornalismo, nº6, ano4. Coimbra: Edições Minerva.
- Almeida, Carlos Heli (2006). *O velho e o novo do Cinema Novo*, in Caderno B, Jornal do Brasil, 21/06/2006.
- Amsden, Jackie e VanWynsberghe, Rob (2005). *Community mapping as a research tool with youth*. Londres: Sage Publications.
- ANDI (2004). *Remoto Controle. Linguagem, Conteúdo e participação nos Programas de Televisão para Adolescentes*. São Paulo: Cortez Editora.
- ANDI. *Balas Perdidas – Um olhar sobre o comportamento da imprensa brasileira quando a criança e o adolescente estão na pauta da violência*. Relatório 2001/2002. Brasília: ANDI.
- Andrew, J. Dudley (2002). *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Barcellos, Caco (2003). *O Dono do Morro Dona Marta*. Rio de Janeiro: Record.
- Bazin, André (1992). *O que é o cinema?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Bentes, Ivana (2003). *O copyright da miséria e os discursos sobre a exclusão*, in Cinémas d'Amérique Latine, 11/2003, p. 83- 93.
- Bernardet, Jean-Claude (2003). *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bill, MV (2003). *A bomba vai explodir?*, in Jornal Viva Favela, 20/01/2003.
- Bill, MV e Athayde, Celso (2006). *Falcão: Meninos do Tráfico*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Sobre a televisão*. Oeiras: Celta Editora.

- Buckingham, David e Block, Liesbeth de (2007). *Finding a global voice? Migrant children, new media and the limits of empowerment*, in Peter Dahlgren, pp. 147-163, *Young Citizens and New Media: Learning for Democratic Participation*. New York: Routledge.
- Bywater, Tim e Sobchack, Thomas (1989). *An Introduction to Film Criticism*. Nova York: Longman.
- Canclini, Néstor Garcia (2006). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp.
- Carrano, Paulo Cesar Rodrigues (2002). *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPER.
- Carvalho, Maria João Leote e Brites, Maria José (2006). *Em torno da condição de jovem: A (re)construção social da juventude* in *Infância e Juventude* nº 4/06, p. 9-67.
- Collier, Carlos e Homero, Vilma (2003). *Discussão 40 graus*, in *Jornal Viva Favela*, 14/02/2003.
- Contador, António Concorde (2001). *Cultura Juvenil Negra em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Cooper, Elizabeth (2005). *What do we know about out-of-school youths? How participatory action research can work for young refugees in camps*. Londres: University of Oxford.
- Fantin, Monica (2007). *A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação. (no prelo)* 5ª Sopcom, Braga.
- Fantin, Monica (2005). *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Editora Cidade Futura.
- Feilitzem, Von Cecilia e Carlsson, Ulla (orgs.) (2002). *A Criança e a Mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Ferréz (2005). *Capão Pecado*. Lisboa: Palavra.
- Fonseca, Cláudia Chaves (2004). *Os meios de comunicação vão à escola?* Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC.
- Fonseca, Laura Pereira (2001). *Culturas Juvenis, percursos Femininos. Experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta Editora.
- Freire, Paulo (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, Paulo e Guimarães, Sérgio (2001). *Sobre educação: diálogos*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo e Shor, Ira (2006). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, Paulo Emílio Sales (1996). *Cinema: Trajectória no Subdesenvolvimento*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, Renato Cordeiro (2005). *Crueldade, Mídia, e Espessura do Espaço Urbano*, in XIV Compós 2005, Cultura das mídias, p. 1-13.
- Gonnet, Jacques (2007). *Educação para os Media – As controvérsias fecundas*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, Isabel Carvalho (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Haguette, Teresa M. F. (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Kirby, Perpetua (2003). *Involving young people in research*, in Child and Youth Participation: Resource Guide. UNICEF.
- Lins, Paulo (2004). *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lusvarghi, Luiza (2005). *Cidade de Deus: o realismo e o popular no cinema nacional pós-moderno*, in *Líbero*, ano VIII – nº 15/16 p. 32 – 41.
- Magro, Viviane Melo de Mendonça (2002). *Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop*, in *Cadernos CEDES*, vol.22, no.57, Campinas, agosto/2002.
- McGee, Mark Thomas e R.J., Robertson (1982). *The Juvenile Delinquency in the movies*. Jefferson: McFarland & Company.
- McIntyre, Alice (2000). *Constructing Meaning About Violence, School, and Community: Participatory Action Research with Urban Youth*. Fairfield University: Human Sciences Press.
- Meditsch, Eduardo (1992). *O Conhecimento do Jornalismo*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Mesquita, Mário (2004). *O Quarto Equívoco: O Poder dos Media na Sociedade Contemporânea*. Coimbra: Minerva.
- Orofino, Maria Isabel (2005). *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez.



- Outeiral, José (2006). *A escola é a solução para a violência*, in Jornal “O Globo”, Revista, ano 2, nº 99, pp 38 e 39, 18/06/06.
- Pais, José Machado (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (coordenação) (1999). *Traços e riscos de vida: Uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis*. Porto: AMBAR.
- Pastorelli, Ivanéa Maria (2001). *Manual de Imprensa e de Midia e do Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Penedo, Cristina Carmona (2003). *O Crime nos Media: o que nos dizem as notícias quando nos falam de crime*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ponte, Cristina (2005). *Crianças em notícia. A construção da infância pelo discurso jornalístico (1970 -2000)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ramos, Fernão (org.) (1990). *História do Cinema Brasileiro*. São Paulo: Art Editora.
- Rossetti, Fernando (2005). *Mídia e Escola: Perspectivas para políticas públicas*. São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha.
- Rueda, Amanda (2003). *La estética de la miseria o un nuevo realismo cinematográfico*, in *Cinemas d'Amérique Latine*, 11/2003, p. 113-112.
- Sampaio, Inês Silvia Vitorino Sampaio (2000). *Televisão, Publicidade e Infância*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará.
- Save the Children (2003). *Interviewing Children: A guide for journalists and others*. London: Save the Children.
- Schroder, Kim e Drotner, Kirsten e Kline, Stephen e Murray, Catherine (2003). *Researching Audiences*. Londres: Arnold.
- Serra, Sonia (2000). *The Killing of Brazilian Street Children and the Rise of the international Public Sphere*, in Curran, James. *Media Organizations in Society*. Londres: Arnold.
- Sganzerla, Rogério (2001). *Por um cinema sem limite*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.
- Soares, Luiz Eduardo e Bill, MV e Athayde, Celso (2005). *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Soares, Rosana de Lima (2005). *Comunicación entre culturas: el cine brasileño y los estigmas sociales*. Signo y Pensamiento, Bogotá (Colômbia), v. XXIV, n. 46, p. 111-124.

- Sodré, Muniz (2003). *Televisão e Psicanálise*. São Paulo: Ática.
- Vaz, Paulo e Cavalcanti, Mariana e Sá-Carvalho, Carolina e Oliveira, Lucia Julião (2005). *Pobreza e Risco: a imagem da favela no noticiário do crime*, in Revista Fronteira (UNISINOS), São Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 95-103.
- Ventura, Zuenir (2004). *Cidade Partida*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vieira, Else R. P. (org.) (2005). *City of God in Several Voices: Brazilian Social Cinema as Action*. London: CCC Press.
- Vizeu, Alfredo e Porcello, Flavio e Mota, Célia (orgs.) (2006). *Telejornalismo: A nova praça pública*. Florianópolis: Editora Insular.
- Weller, Wivian (2005). *A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: A arte de se tornar visível*, in Estudos Feministas, Florianópolis, janeiro-abril/2005, 13(1), p. 107-126.
- Xavier, Ismael (2003). *Angels with dirty faces*, in S&S, 1/2003, p. 28-30.
- Xavier, Ismael (2005). *O Discurso Cinematográfico*. São Paulo: Paz e Terra.

