

CULTURAS JUVENIS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE EM UMA COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO.

Marcelo Wendhausen Bitencourt¹

RESUMO

Este artigo é uma síntese da minha dissertação de mestrado intitulada *Culturas juvenis nos livros didáticos: estudo da representação da juventude numa coleção de português do ensino médio*, que trata de uma análise documental qualitativa em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa utilizada pelas escolas públicas de ensino médio brasileiras. Como ponto de partida buscou-se ampliar o olhar sobre o fenômeno da juventude, ancorando-se em autores como Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Luiz Carlos Gil Esteves, M. Abramovay. A coleção analisada por esse estudo, foi a coleção *Linguagens* do PNLD (Programa Nacional do Livro didático) de 2015. Na etapa de análise dos livros didáticos, procurou-se identificar elementos gráficos e textuais que dialogam com as culturas juvenis. Nessa perspectiva a pesquisa ancora-se nas contribuições de estudiosos como Mikhail Bakhtin, que enfatiza o papel da linguagem como fenômeno social e histórico e não apenas uma estrutura abstrata ou fenômeno meramente subjetivo. Com essa pesquisa foi possível identificar que sempre que o tema da juventude é revisitado, ampliam-se novas reflexões que sugerem outras perspectivas de análises e ações a serem realizadas. Pensando a linguagem na visão de Bakhtin, como uma experiência viva, que se altera a partir de relações dialéticas, percebeu-se a relevância dos elementos verbais e verbo-visuais inseridos dentro dos materiais didáticos bem como a construção dialética dos mesmos com o jovem aluno.

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

YOUTH CULTURES IN TEXTBOOKS: A STUDY OF THE REPRESENTATION OF YOUTH IN A COLLECTION OF PORTUGUESE HIGH SCHOOL.

ABSTRACT

This article is a summary of my master's thesis entitled *Youth Cultures in Textbooks: a study of the representation of youth in a collection of Portuguese high school*, which deals with a qualitative documentary analysis in a collection of Portuguese language textbooks used by public schools secondary education. As a starting point, we sought to broaden our perspective on the phenomenon of youth, anchoring itself in authors such as Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Luiz Carlos Gil Esteves, M. Abramovay. The collection analyzed by this study was the collection *Languages* of PNLD (National Program of Textbook) of 2015. In the analysis, I have tried to identify graphic and textual elements that dialogue with youth cultures. In this perspective, the research is anchored in the contributions of scholars such as Mikhail Bakhtin,

¹Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Graduado em Ciência da Computação com especialização em Engenharia de Software. Atualmente é professor nos cursos de graduação de Engenharia da Computação e Design (Faculdade SATC); mwbitt@gmail.com

who emphasizes the role of language as a social and historical phenomenon and not just an abstract structure or a merely subjective phenomenon. This research has revealed that whenever the theme of youth is revisited new reflections that suggest other perspectives of analyzes and actions to be carried out are extended. Thinking language in Bakhtin's view, as a living experience that changes from dialectical relations, this research has shown the relevance of verbal and visual elements inserted within school books and their dialectical construction.

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

1 Juventude, juventudes: sujeitos em construção

Ao debruçar-se sobre o tema juventude, percebe-se que diferentes áreas do conhecimento, como as ciências sociais ou psicológicas, têm registrado considerável interesse pelo assunto. Ao longo dos anos, a palavra juventude adquiriu uma série de significados, os quais estão atrelados a questões políticas, sociais, culturais e históricas, o que propõe muitos caminhos a serem percorridos ao buscar-se uma maior compreensão desse tema.

Observando a juventude ao longo da história ocidental, nota-se que nos diferentes períodos da história desde a Grécia antiga, Idade Média, moderna até os dias atuais, a figura do jovem vem sendo construída e classificada nesses períodos históricos de maneiras diferentes baseando-se em questões etárias, biológicas, sociais, culturais, entre outras. Para Margulis e Urresti (1998), somente a partir dos séculos XVIII e XIX a juventude na sociedade ocidental passou a ser tratada como uma categoria social, podendo usufruir de alguns privilégios. Nessa direção verifica-se em Ariès que “até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância” (1986, p. 30). Conforme coloca o autor, a infância nessa época possuía uma longa duração e estava relacionada a questões de submissão e dependência:

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. (ARIÈS, 1986, p. 32)

Foi a partir do século XVIII que as primeiras referências à adolescência surgiram. Segundo Ariès (1981, p. 35), “o primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner”. Segundo o autor, “a música de Siegfried pela primeira vez exprimiu a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência”.

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

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

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

Seguindo no século XX, mais especificamente nas primeiras décadas, chega-se à Primeira Guerra Mundial. Segundo Airès (1986), os jovens durante a Primeira Guerra foram sujeitos a combaterem na linha de frente, enquanto seus comandantes mais velhos ficavam na retaguarda. Esse fato gerou experiências traumáticas para os jovens soldados, que presenciaram milhares de colegas morrendo em combate.

Nos anos subsequentes, os jovens seguem atuando em movimentos contrários à ordem estabelecida por alguns regimes normalmente de cunho autoritário, que segundo Abramo vão de “lutas de resistência ao nazismo nazi-fascismo e anti-colonialistas, passando pelos movimentos estudantis, que desenrolam bandeiras de

alcance político geral, até movimentos tais como o *existencialista* e o *beatnik*” (1994, p. 20).

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

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

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

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

Segundo a autora, após os anos de 1970, esses movimentos que envolvem grupos juvenis começam a desaparecer e se fragmentar, havendo apenas alguns movimentos estudantis mais específicos. A autora ainda comenta que “a maior parte dos acontecimentos que põem em evidência a juventude dos anos 80 parece estar ligada à cultura de tribos (bandos, estilos, subculturas, culturas)” (ABRAMO, 1994, p. 43). Já inseridos nos anos 1990, verifica-se, segundo Abramo (1997), uma maior

visibilidade da juventude nas ruas, em algumas ações coletivas. A autora também comenta que essas ações normalmente associam-se “aos traços do individualismo, da fragmentação e agora mais do que nunca, à violência, ao desregramento e desvio (os meninos de rua, os arrastões, o surf ferroviário, as gangues, as galeras, os atos de puro vandalismo)” (ABRAMO, 1997, p. 32).

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

2 Identidade cultural e culturas juvenis

No mundo contemporâneo, em meio a uma série de transformações que a sociedade vem passando, principalmente pelo contexto global estabelecido, a ideia de identidade vem sendo questionada e debatida nas mais distintas áreas.

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

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

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais. (CARRANO, MARTINS, 2011, p. 44)

Nessa perspectiva, Carrano e Dayrell reconhecem que “há uma crise de sentidos entre jovens, instituições e sujeitos adultos [...], as instituições parecem não perceber que não se pode educar ou negociar na ausência de uma linguagem em comum” (2014, p. 128). Diante disso, pretende-se investigar a construção e a expressividade da identidade do jovem partindo do conceito de cultura até chegar nas especificidades das culturas juvenis e suas relações sociais dentro dos espaços propostos pela escola.

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

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

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

Outro ponto que cabe ressaltar refere-se às alterações da jornada de trabalho dos jovens. Conforme observa Abramo (1994), a redução da jornada de trabalho deu-se em função de uma maior valorização do tempo livre, o que potencializou a utilização de múltiplos bens de consumo providos pela indústria cultural. Nessa direção, Canevacci (2005) pontua que, pela “primeira vez, o consumo juvenil adquire um papel central que se amplia concentricamente para toda a sociedade. O jovem consome – o adulto produz”. Para Morin, “a cultura de massa ‘acultura’ as novas gerações à sociedade moderna. Reciprocamente, a juventude experimenta de modo mais intenso o apelo da modernidade e orienta a cultura de massa nesse sentido” (1997, p. 157).

Nessa direção, verifica-se segundo Abramo (1994) que nos anos 1950, vinculados ao tempo livre e ao lazer, surgiram outros grupos juvenis não necessariamente atrelados à criminalidade. Segundo a autora, esses jovens costumavam frequentar bares onde ouviam o *rock’n roll* americano nas máquinas *juke box*.

Diante do exposto pela autora, percebe-se que as culturas juvenis da época não estavam vinculadas apenas a questões de violência e criminalidade, mas também a outros tipos de culturas, como as subculturas criadas a partir dos espaços de lazer.

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

Cabe ressaltar o movimento da Tropicália, que surgiu no Brasil no final dos anos 1960. Esse movimento, segundo Groppo (1996), que surgiu dentro da MPB, trouxe para a música popular brasileira elementos modernos como as guitarras elétricas, roupas de plástico, entre outros.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Juventude e Ensino Médio

Conforme comenta Dayrell, a relação da escola com a educação da juventude

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro ponto que cabe ressaltar é “a evasão que se mantém nos últimos anos,

após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, nos fala, entre outras coisas, de uma crise de legitimidade da escola” (KRAWCZYK, 2014, p. 87).

Conforme os autores Dayrell e Jesus, para compreender os vários fatores geradores da exclusão escolar, faz-se necessários situar os jovens como sujeitos socioculturais, e “isso implica compreendê-los enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios” (2016, p. 409).

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

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

Diante disso, aponta Krawczyk (2014) que:

Propostas como a do ensino médio integrado, em curso no país, buscam a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional. Elas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico. Entretanto, esse não é um desafio fácil de responder nas condições do sistema de ensino brasileiro. (KRAWCZYK, 2014, p. 760)

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

que:

A inovação tecnológica tem sido reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos, do que decorre a necessidade de formar a população. O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia são colocados como as novas e mais importantes dimensões da estruturação do poder, bem como da desigualdade. De fato, a revolução da microeletrônica e da informação foram elementos que provocaram mudanças na organização do trabalho e da produção e permitiram a diminuição dos gastos e o aumento dos lucros. (KRAWCZYK, 2011, p. 757)

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

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

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

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

A chegada de sujeitos sociais não esperados (os pobres e os muito pobres), e muitas vezes não desejados pelas escolas, e o reiterado foco do Ensino Médio na preparação para a entrada na universidade ou na oferta de uma

profissionalização esvaziada também de uma formação humana integral agravam essa situação. (MOLL, 2014, p. 7-8)

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

4. Análise da coleção Linguagens

Nesse artigo foram realizados alguns recortes das análises feitas pela dissertação de mestrado citada anteriormente, com o objetivo de expor o estudo de forma sintética apresentando os principais tópicos. O corpus da análise do estudo é a coleção publicada pela editora Saraiva intitulada: *Português Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2013). A coleção é composta por três volumes, e cada volume possui o livro do aluno, com 400 páginas, e manual do professor, com 64 páginas. O livro do aluno é organizado em quatro unidades para cada capítulo. Cabe ressaltar que a presente pesquisa analisou, nos três volumes, os quatro capítulos do livro do aluno, deixando para trabalhos futuros uma análise sobre o livro do professor.

Figura 1



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 1, 2013.

Figura 2



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 2, 2013.

Figura 3



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, v. 3, 2013.

Para a realização do estudo, o primeiro passo foi elencar possíveis categorias de análise que permitissem o debate de temas de interesse da juventude. Essas categorias foram selecionadas com base em temáticas discutidas com mais profundidade em capítulos anteriores desta pesquisa. Nessa direção, foram definidas oito categorias de análise com suas temáticas respectivas:

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

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

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

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

5) **Educação:** vestibular, espaços escolares, currículo, evasão escolar, material didático, leitura, pesquisa, intercâmbio, artigos, ciência, trote;

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

7) **Saúde:** saúde e alimentação;

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

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

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

[...] analisar propostas de um livro didático de Português para o ensino médio, tendo a leitura de textos verbo-visuais como eixo central. Apoiado nos conceitos de “texto” e “arquitetônica”, advindos da teoria de Bakhtin e o Círculo, e considerando que os estudos da linguagem buscam compreender a produção de sentidos na dimensão histórica, social e cultural, discute-se o encaminhamento dado para a produção escrita do texto publicitário. (CAMPOS, 2012. p. 247)

Outra importante referência utilizada nesta pesquisa foi a obra *Leitura de imagens*, da pesquisadora Lucia Santaella, na qual a autora faz análise de imagens em livros ilustrados. Ao verificar o papel que a imagem desempenha, comparada ao texto puramente verbal, Santaella argumenta que existem duas vertentes: uma com “função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim racional” e uma outra com “função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim imaginária” (2012, parágrafo 3). Para a autora, existe distinção entre a imagem e o texto escrito. Dessa forma, Santaella define a imagem fixa como “um signo visual complexo, que necessita de um meio bidimensional – a saber, a superfície do papel ou qualquer outra superfície –

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

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

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

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

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

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

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

[...] explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo, não com uma fundamentação analítica à frente, mas com um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual

surgem valores, afirmações, ações reais, e onde os membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. (CAMPOS, 2012, p. 253)

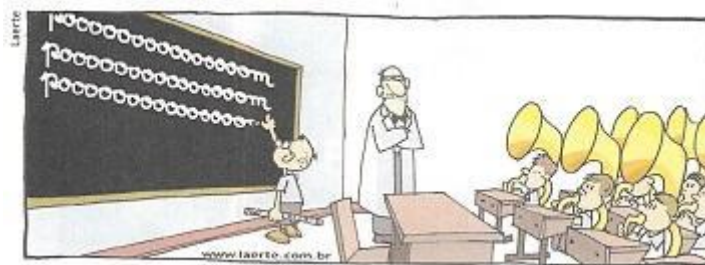
A autora também comenta que, por meio da arquitetura, é possível pensar o mundo em suas pluralidades (sentidos, diversidade, cultura), sem perder o caráter formal de análise, buscando entendimento sobre as relações que se estabelecem entre essas polaridades.

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

Ao que se vê, para Bakhtin não é possível compreender o texto de forma isolada, fragmentada, mas como um conjunto de elementos de ordem humana que nele atuam.

Nessa direção, são apresentados a seguir os resultados obtidos das análises realizadas na coleção Linguagens. A ordem de apresentação das análises foi organizada por categoria e por volume.

As análises da coleção iniciaram-se pela categoria *Expressões artísticas, midiáticas e literárias*, que trata de uma série de temáticas como a música, poesia, dança, pintura, grafite, rádio, livros, revistas, quadrinhos, cinema, televisão, teatro, linguagem, gírias, festivais, carnaval, humor. Nessa categoria percebeu-se uma maior predominância da música e das histórias em quadrinhos em relação as outras expressões artísticas. Notou-se que a maior parte das imagens e textos relacionados a culturas musicais voltadas à juventude fazem referência a outras épocas. Nessa direção, percebe-se o livro didático como provedor de novas possibilidades culturais para o jovem aluno, propondo a ele uma visão crítica diante da diversidade de gêneros artísticos existentes. Também cabe ressaltar que nessa categoria, geralmente os autores associam elementos verbo-visuais com verbais, como a figura a seguir onde para trabalhar poemas concretos, os autores utilizam a imagem do poeta e compositor



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

Outro ponto perseguido pela análise é referente às relações sociais e afetivas dos jovens. Nesse sentido, Carrano e Dayrell (2014, p. 118) comentam que, “aliada às expressões culturais, outra dimensão da condição juvenil é a sociabilidade”. Percebeu-se a ausência de temas relacionados a relações sociais dos jovens como: amizade, família, namoro, entre outros.

Conforme as análises realizadas, verificou-se que os autores inseriram na coleção alguns elementos do mundo digital para dialogar com a juventude. O recurso mais utilizado foram os *links* para páginas de internet. Entretanto, verificou-se que outros elementos do mundo digital muito populares entre as culturas juvenis como os jogos online, os aplicativos móveis, redes sociais, *chats*, entre outros, foram pouco referenciados na coleção.

O estudo também perseguiu a temática da juventude e suas aproximações com questões políticas e sociais. Nessa perspectiva, percebeu-se a figura do jovem associada a questões políticas por meio de manifestações coletivas de reivindicação de direitos. Verificou-se, com as análises, que temas relacionados a questões sociais: drogas, criminalidade, gravidez, educação no trânsito, entre outros, foram pouco abordados pela coleção.

O tema da educação e suas relações com a juventude também foi composto como categoria de análise desta pesquisa, sendo investigados na coleção tópicos como espaços escolares, vestibular, ENEM, pesquisa, intercâmbio escolar, entre outros. Dada a importância dessa temática, cabe observar que os autores apresentaram poucas referências que dialogassem com o aluno, apenas algumas imagens que representam a educação de forma genérica e pontual.

A questão do racismo e do preconceito dentro e fora das escolas foi outro tema perseguido por esta pesquisa. Percebeu-se que muitas questões que envolvem essa temática foram silenciadas dentro da coleção linguagens. É importante observar que é papel da escola problematizar essas questões de modo que possam ser discutidas em sala de aula por professores e alunos com o objetivo de aproximar os sujeitos de diferentes raças, opções sexuais, religiosas, entre outras.

Foram investigadas também, nessa coleção, questões que relacionam saúde e juventude. Nessa perspectiva, foram analisados alguns assuntos como questões de higiene, prevenção de doenças, saúde mental, entre outros. Verificou-se, com as análises, que assuntos relacionados a saúde como promoção da coletividade e da cultura dentro do ambiente escolar, como as atividades físicas e atividades de lazer, não foram abordados por essa coleção. O esporte e as atividades de lazer compõem a última categoria de análise, e percebeu-se, conforme as análises, que as imagens apresentadas fazem geralmente alusão a um atleta do sexo masculino de alto rendimento, valorizando a conquista e a imagem de vencedor. As atividades de socialização juvenil mais comuns na escola, como brincadeiras e jogos estudantis, não foram citadas por essa coleção.

Figura 6



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 98.

Considerações finais

Diante das análises apresentadas, percebe-se que as culturas juvenis ainda não foram reconhecidas como uma construção social e cultural dinâmica, mutável, sendo na maioria das vezes tratada como um período geracional estático, geralmente

associado a questões problemáticas, que colocam a figura do jovem como um sujeito que virá a ser. Verificou-se também que ainda há um longo caminho a ser trilhado pelas escolas de ensino médio, visto que as juventudes ainda são pouco compreendidas em sua forma plural. Cabe refletir sobre as pluralidades que chegam às escolas, bem como os possíveis espaços concedidos a elas, e não em apenas fomentar a visão de um ensino médio que amplia suas convicções em um sistema escolar ancorado em etapas hierárquicas fundamentadas em modelos geracionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. V. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.
- ABRAMO, H.W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5, mai./jun./jul./ago. 1997, n. 6, set./out./nov./dez. 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BITENCOURT, M.W. *Culturas juvenis nos livros didáticos: estudo da representação da juventude numa coleção de português do ensino médio*. 2017. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Programa de pós-graduação em educação - Mestrado em educação, Criciúma (SC).
- CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filol. Linguíst. Port.*, n. 14, v. 2, p. 247-263, 2012.
- CANEVACCI, M. *Culturas eXtremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.
- CARRANO, P.C.R; MARTINS, C.H.S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.
- CARRANO, P; DAYRELL, J. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que

chega à escola. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

CATANI, A, M; GILIOLI, R.S.P. *Culturas juvenis: Múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES, T.C. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. [Volume 1]

_____; _____. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. [Volume 2]

_____; _____. *Português: Linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. [Volume 3]

CORTI, A.P. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido In: *Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio*. *TvEscola*, ano XIX, boletim 18, novembro 2009.

DAYRELL, Juarez; JESUS, R.E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

_____. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, Juarez; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESTEVES, L.C.G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: M. Abramovay, E. R. Andrade & L. C. Esteves (Orgs.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007. p. 21-56.

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade no Ensino Médio: Ensino Médio no Brasil – “juventudes” com futuro interdito. In: Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: ano XIX, boletim n. 18, p.24-29, 2009.

GARBIN, E.M.; SEVERO, R.C.S. Juventudes plurais na escola: (des)ordenando tempos e espaços na contemporaneidade. *EccoS - Rev. Cient.*, São Paulo, n. 31, p. 67-82, maio/ago.2013.

GROPPO, L.A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. *EmTese*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 4-32, jan./jul. 2015.

_____. *O rock e a formação do mercado de consumo cultural juvenil: a participação da música pop-rock na transformação da juventude em mercado consumidor de produtos culturais, destacando o caso do Brasil e os anos 80*. 1996. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas (SP).

_____. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. *Revista de Educação do Cogeime*, ano 13, n. 25, dezembro de 2004.

_____. *Uma onda mundial de revoltas: movimentos estudantis nos anos 1960*. 2000. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio: revisitando ideias e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 76-98.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición juvenil. In: HUMBERTO CUBIDES et al. (org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones Universidad Central, 1998.
- MOLL, J.; GARCIA S. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 7-9.
- MORAES, J.H. *Arnaldo Antunes e a obra 2 ou + corpos no mesmo espaço: uma prática de escrita plural*. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Cruz do Sul (RS).
- SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino)
- TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012.
- VIANA, Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez Dayrell; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 249-268.
- WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (organizadores). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.135-154.



Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Recebido agosto de 2018
Aprovado novembro de 2019