

As danças da memória quando os futuros são sombrios

JOSÉ MACHADO PAIS

Sociólogo e professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

RESUMO

O estudo reflete sobre como é na dimensão da passagem do tempo que se pode encontrar o sentido de nossa própria identidade, portanto, a memória tem um papel fundamental na construção de qualquer perspectiva de vida. Traz os conceitos deleuzianos de “espaço liso” – aberto ao devir – e “estriado” – ordem, controle – como auxiliares para entender a construção social dos jovens em busca de seu espaço no futuro. Passando por questões de preconceito, de linguagem, de vida escolar, ilustradas com trechos de entrevistas com jovens, o autor afirma que encontrar as memórias perdidas possibilita encontrar um sentido para o futuro, quando este (sentido) não pode ser percebido num presente que tem qualidades negativas.

Palavras chave: Memória. Identidade. Significados culturais. Educação. Futuro

ABSTRACT

This article analyses the dimension of time, which can be found in our own sense of identity. In this connection, memory performs an important role in the construction of any life perspective. The study brings about the concepts developed by Deleuze of “even space” – open to the future – and striated space – order, control – as auxiliary means to understand the social construction of the youth seeking its space in the future. The study pays special attention on the issues of prejudice, language and school life, illustrated with pieces of interviews with young people. The author concludes by supporting the view that to find lost memories allows to find a sense for the future, when this sense cannot be realized in the present loaded with negative qualities.

Key words: Memory. Identity. Cultural meanings. Education. Future

Em estruturas sociais crescentemente labirínticas, as trajectórias de vida inscrevem-se em redes de hipertextualidade guiadas por metamorfose, multiplicidade, reversibilidade. O futuro desacorrenta-se das planificações que o pretendem amarrar (desfuturizando-o), e os seus horizontes de possibilidade alargam-se, embora subordinados ao *princípio da incerteza*. Paradoxalmente, o sistema formal de ensino continua apostando na preparação de jovens “para o futuro”, sem olhar a que o futuro se constrói no presente. Por efeito de um desenraizamento social, o futuro é mais sombrio para aqueles cujo presente é marcado por um atrofiamento das suas memórias sociais, recorrentemente desvalorizadas ou reprimidas pelo sistema formal de ensino. É neste cenário que as *danças da memória* podem promover uma recuperação do sentido de vida, um revigoramento de identidades destroçadas, uma mudança nas atitudes de ensino.

1. DOS FUTUROS SOMBRIOS

Não sei em que possamos pensar quando falamos de futuro. Uns pensarão que o futuro é um imenso vazio. Outros pensarão que o futuro é o tempo de que o eterno presente se alimenta. Haverá quem pense que o futuro é um espelho onde se projectam os “fantasmas” do passado. Mas há também quem pense que o futuro é uma simples presença, apenas antecipada, pressentida. Se pensarmos que o tempo é o que dele fazemos e que somos o que o tempo nos faz, talvez possamos concluir que o tempo é um fluir e que a memória nos navega nesse fluir do tempo – porque é a memória do tempo que nos dá o sentido dele e o sentido de nossa própria identidade.

A mim não interessa apenas o estudo da *geração do tempo*, mas a forma como o tempo nos gera e nos produz enquanto gerações que se encadeiam no tempo, através dos nexos da memória. Ao que me proponho é abordar as *danças das memórias* quando os futuros são sombrios, questionando os rumos de vida daqueles que normalmente são identificados com o futuro: os jovens. O conceito de geração ganha sentido histórico a partir do momento em que, entre os seus membros, fluem noções como testemunho cultural, experiências compartilhadas, projectos de futuro, heranças sentidas e recebidas. Marcas ou vestígios do passado que valem menos pelo seu lado material e mais pelo seu lado significativo ou simbólico. É esse fluir do passado num tempo presente, projectado para o futuro, que é gerador de uma consciência histórica. [1]

Contudo, há quem hoje olhe os jovens como uma geração sem memória. (NORA, 1992) Ao contrário das gerações predecessoras – retrospectivas, lugares de memórias – os jovens fariam parte de gerações *prospectivas*, orientadas para o futuro. No entanto, quando o futuro é sombrio ele deixa de ser um ponto de

1 - José Machado Pais, *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea (Coordenação científica)*, Lisboa, SEJICS, 1999 e *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*, Oeiras, Celta/SEJ, 1999.

referência ou de orientação. E a relação dos jovens com o futuro passa a ser marcada pela tensão, pela desorientação.

Parafraçando Adorno e Horkheimer, na sua *Dialética da Razão*, poderíamos dizer que o risco secularizou a “sorte” ou o “destino” que caracterizavam as sociedades tradicionais, mas nesse processo o próprio risco converteu-se em mitologia, já que a sua incalculabilidade o torna indeterminado, embora determinavelmente presente, como ameaça de futuro. Os jovens elaboram guiões múltiplos de futuro mas, muitas vezes, o futuro não se deixa guiar por nenhum deles. As trajectórias de vida de muitos jovens assemelham-se a jardins labirínticos de sendas que bifurcam e que Borges nos descreve, em *Tríplices*, como redes que enfileiram múltiplas possibilidades. (PAIS, 2001)

Ainda um dia destes, ao cruzar-me com um grupo de jovens *cyberpunk*, dei comigo a pensar no livro de Bruce Sterling, *Mirrorshades*, que, como sabem, é uma antologia dedicada a Mozart e a seus óculos espelhados. E pensei, metaforicamente: provavelmente, para olharmos o futuro dos jovens deveríamos usar destes óculos. Os óculos espelhados dos *cyberpunk* reflectem imagens sem sentido (ou com sentidos múltiplos), imagens desnorteadas de que são feitos os futuros de muitos jovens.

Depois, ao sair de um *Shopping*, cruzei-me com um jovem *skater*. Quase nos atropelámos mutuamente. Olhei-o, fez-me uma careta, e pensei, ressentido: “este... é um dos que não deve ter grande futuro”... Mas, pensando melhor, nos movimentos bruscos do seu *skate*, questionei-me: provavelmente, este jovem está a dar-me uma lição de vida (e de sensibilização sociológica), ao sugerir uma possível chave de interpretação para muitos dilemas da nossa sociedade.

Como interpretar as suas *performances excessivas* que quase me derrubaram? O “excesso” – que é uma característica dos desportos radicais que tanto entusiasma os jovens – traduz-se na superação de um limite visto como caminho de saída de um sistema cerrado. O jovem *skater* diz ao observador distraído: “olha para as minhas capacidades. Vê do que sou capaz! Olha como os meus movimentos criam uma nova ordem na velha ordem!”.

Os jovens *skaters* fazem-me pensar na “dualidade primordial” proposta por Deleuze ao contrapor “espaço liso” a “espaço estriado”. (DELEUZE, 1990) O *espaço estriado* é revelador da ordem, do controlo. Trata-se de um espaço cujos trajectos aparecem confinados às características do espaço que determinam esses trajectos. Em contraste, o *espaço liso* é um espaço que se abre ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo.

É o que se passa com o *skateboard*, ao permitir que os jovens se libertem das convenções urbanas estabelecidas. Com o *skate* a “gestão urbana” é simbólica e

2 - É a parte limítrofe do passeio ou calçada; fronteira com o espaço por onde circulam os carros.

3 - É o espaço por onde circulam os transeuntes.

funcionalmente afrontada: a berma [2] do passeio, fronteira que separa o espaço rodoviário do espaço peatonal [3] – é apropriada pelos *skaters* para *performances* de todo o género, em particular para os saltos malabaristas: *bolllies*, *flips*, etc. *Performances* que pressupõem uma exploração de superfícies planas (espaços lisos): os chamados *slides*, em linguagem *skateana*.

O *skate* é um meio rápido de fuga quando se está em dificuldades. O *skater* serve-se do tecido urbano, como um tecido de urdidura de movimentos: o tecido transforma-se em campo de provas. Conquistar um túnel ou um viaduto tanto pode significar viajar nele como deixar marcas grafitadas dessa navegação. Ao ver os *skaters*, a impressão que temos é vê-los em vôo, numa espécie de “não-lugar”, que eles tragam na velocidade do deslocamento. As dificuldades de percurso são transformadas em oportunidades de manobra. O móbil é contornar os obstáculos e as imperfeições de percurso que se lhes deparam, como se estivessem a exercitar capacidades para contornar os atritos da vida real. Assim, a importância dos *slides* entre os *skaters*, permite-nos levantar a hipótese da exploração que os jovens fazem dos espaços *planos e lisos* e da concomitante fuga aos espaços *estriados* que a sociedade lhes impõe.

Muitas vezes, o consumo de drogas expressa também uma tentativa de fuga a *sistemas cerrados*. As *trips* que as drogas propiciam geram uma avidez de êxtase. Uma fuga a sistemas cerrados ou estriados. E já agora, por que é que muitos jovens faltam às aulas ou ficam satisfeitos quando os professores faltam? É porque encaram a escola como um espaço cerrado, estriado.

E, no entanto, subsiste a ilusão de que os jovens andam na escola para prepararem o futuro. Como se o futuro já existisse. Ora, também na escola, o futuro não deve pensar-se como algo já feito. O futuro vai-se fazendo, preferencialmente de forma *participada*, envolvendo os jovens. Todavia, o que ainda predomina na escola é uma *cultura prescritiva*: de planos rígidos de estudo, de provas globais (standardizadas), de práticas pedagógicas que não exploram a aprendizagem lúdica e que se inscrevem numa filosofia de “produção em série”. É o reino da pedagogia do 1! De uma pedagogia que elimina a coexistência plural das culturas. De um ensino subordinado a uma lógica de *economia de escala*.

No labirinto da vida, alguns jovens *querem* (movidos pelo princípio do desejo), mas não *podem* (condicionados pelo princípio da realidade), vencer os desafios que se colocam a si mesmos. Por isso, por vezes referem-se ao futuro em termos condicionais, a idéia de planificação do futuro é substituída pela de expectativa, pela idéia de espera investida em sonhos ou ilusões. Os trajectos de vida são sincronizados com os projectos de vida, mas, frequentemente, a formulação dos projectos impede a culminação dos trajectos, os impasses do

presente tornam o futuro ausente, os escolhos dificultando as escolhas. Entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham. Os projectos de futuro encontram-se, nestes casos, relativamente ausentes.

Quando os futuros são sombrios, tende-se a abraçar uma temporalidade que Luhmann designa de “utópica” e que se traduz num “futuro presente”. É um futuro que não pode começar, que permanece como futuro presente. Foge se tentamos nos aproximar dele. É sombra do presente. É o que acontece no labirinto da vida, quando a saída é sombra do encerramento, quando o fora do labirinto é espelho do seu dentro. É de Luhmann, quando aborda a problemática do futuro, a distinção entre “esquemas tecnológicos” e “esquemas utópicos”. (LUHMANN, 1976: 130-152) A concepção de “futuro presente” é considerada de *tipo utópico*. O futuro surge como cenário em que se projectam esperanças e temores. Em contrapartida, a concepção dos “presentes futuros” é própria do *tipo tecnológico*. As tecnologias orientam-se para os presentes futuros, transformando-os em presentes antecipados. Postulam e antecipam laços causais e estocásticos entre os acontecimentos futuros, incorporando-os no presente. Para Luhmann, a tecnologia pode usar o futuro desfuturizado como um presente fictício do qual se elege o *presente* para convertê-lo num passado possível (ou passível) de presentes *futuros*.

Pensar o futuro enquanto *futuro presente* significa reconhecer a influência da surpresa, do imprevisto, do novo, mas significa também perceber sua estrutura labiríntica. Pensá-lo como *presente futuro* é concebê-lo à imagem do presente, sob controlo, num intento de reduzir a complexidade à custa de um modelo sequencial em que o que acontece e o que acontecerá se encadeiam e interconectam graças à antecipação de vínculos de causalidade que incorporam o futuro ao presente. Trata-se, também neste caso, de um “futuro desfuturizado” que se converte em presente fictício, que joga com a eliminação da incerteza e do imprevisto. (DÍAZ, 2000: 103) A minha ideia é a de que, nos tempos que correm, os jovens tendem a abraçar o tempo utópico (*futuro presente*) – que é próprio de sociedades labirínticas, marcadas pela imprevisibilidade e por futuros sombrios. Em contrapartida, o sistema de ensino formal persiste em querer dominar o futuro, planificando-o. Mas aí surgem os equívocos de uma *pedagogia totalitária*, assente numa ordem desejavelmente estável que convive mal com a incerteza. O totalitarismo anseia por planificar o futuro, antecipando-o, de modo a melhor poder ser controlado. Se a planificação do futuro não se ajusta à realidade... pior para a realidade.

2. DA ESCOLAS DE “RISCO”

Não vamos agora discutir se estaremos a perder o sentido da realidade ou se a realidade se estará a perder como princípio. O que importa é discutir as ameaças do futuro quando desenraizado dos *cenários das lembranças*. Por exemplo, o futuro da educação tem aparecido associado aos intentos da sua democratização, chegando mesmo a falar-se de *massificação* generalizada do ensino. No entanto, o futuro é tremendamente sombrio para aqueles jovens cujo presente é marcado por um atrofiamento das suas memórias sociais, recorrentemente desvalorizadas ou reprimidas pelo sistema formal de ensino.

Aliás, para alguns jovens a escola é um sistema fechado e segregador. Os jovens com futuro mais sombrio são precisamente aqueles que menos bem se sentem na escola, investindo nela suas condutas “violentas”. Em Portugal, as escolas consideradas de “risco” revelam uma particularidade interessante. A maioria é frequentada por jovens provenientes de bairros degradados. Como nestes bairros há uma predominância de famílias de origem africana ou cigana, ocorrem duas outras particularidades interessantes: uma delas vinca a associação da violência aos jovens de origem africana e cigana; a outra particularidade é a de os professores fugirem destas escolas como o diabo da cruz. Apenas os professores novatos, incautos ou distraídos caem lá. Normalmente, uma ou duas semanas são suficientes para se aperceberem da “má escolha”, pedindo com urgência e indulgência a transferência de escola.

Porque razão a maioria dos professores se recusa a leccionar em escolas consideradas de “risco”? Por efeito de uma violência de “*encher a cabeça*”. Muitos professores metem na cabeça uma ideia fixa: escola que tenha jovens de “minorias étnicas” é uma escola de “risco”. Como a cabeça é usada não apenas para acolher ideias fixas mas também para racionalizar, acabam por fundamentar ideologicamente a escolha das escolas, optando por ambientes “sossegados”, “livres de pretos e ciganos”. Quando algum aparece, há logo a tendência de o olhar como fonte de problemas. Esta é a maior das violências escolares, a *violência da presunção* que leva ao julgamento sem fundamento.

Esta *violência da presunção* resulta da tendência em amarrar o insucesso escolar e as condutas indisciplinadas dos jovens às suas pertenças étnicas ou sociais. Exercitando este tipo de violência, os professores eximem-se de responsabilidades próprias e descartam a incapacidade que o sistema escolar tem de contribuir para o sucesso escolar dos jovens ditos violentos. A alegada “rebeldia” destes jovens obscurece o facto de os professores usarem a presunção como racionalização da incapacidade do sistema de ensino lidar com eles. Em contrapartida, o que pode ocorrer é que as vítimas, por serem culpabilizadas, assumam o estigma, acabando

por o justificar com suas condutas “violentas”. Neste sentido, não é a qualidade do acto cometido por alguém que origina a violência, uma vez que esta aparece como consequência da *violência da presunção*. É este último tipo de violência que gera e consolida os comportamentos violentos quando, fantasmagoricamente, os combate e reprime. Os jovens designados de violentos sofrem o poder de quem tem capacidade para os designar como tal. No entanto, muitas pessoas são violentas sem que por isso recebam a etiqueta de violentos. Alguns professores são violentos quando não atentam nas carências dos seus alunos, mas raramente são olhados como violentos. Por disfarçada e oculta, esta violência – *violência da vista grossa* – dificilmente é reconhecida. O aluno que recebe o apodo de violento acaba por ser estigmatizado, desconsiderado, marginalizado, exilado. Em Portugal, a punição mais frequentemente dirigida aos alunos indisciplinados consiste na sua transferência para outra escola, o que confirma a incapacidade do sistema escolar para lidar com o problema da indisciplina.

Outra manifestação da *violência da presunção* resulta da imputação do rótulo burrice. Efeitos desta violência encontram-se nas atitudes de pais e professores que vaticinam futuros pouco brilhantes para certo tipo de jovens: “este não vai chegar longe!” Facilmente estes jovens se conformam com a predição que os leva à perdição. Interiorizam o estatuto que lhes é atribuído e os resultados escolares não tardam em materializar ou ratificar as profecias: tornam-se tal qual os descrevem. Ao avaliarem os seus alunos em função de expectativas que sobre eles formaram previamente, os professores convertem a avaliação na confirmação das suas próprias profecias. É claro que enquanto o problema do insucesso escolar for apenas visto pelo lado das dificuldades de aprendizagem pouco ou nada se discute a propósito das dificuldades de ensinância. Os relatórios consultados sobre as “escolas em risco” mostram que os principais factores da violência escolar são exógenos à escola. Esta é vulnerável à violência social que sofre do exterior (bairros degradados, pobreza extrema, tráfico de droga, prostituição, gangs de assaltantes etc.). Daí a ideia corrente de que os bairros-gueto desenvolvem uma cultura hostil em relação à escola. E porque as condições de miserabilidade em que vivem alguns jovens têm incidência manifesta sobre o seu sucesso escolar, não tenhamos dúvidas: muitos dos problemas que eles vivem na escola não existiriam se as suas condições de vida fossem outras. No entanto, não é a pobreza que é geradora do insucesso escolar ou da violência. A pobreza é, antes, um produto da violência gerada por desigualdades sociais. Por outro lado, é importante que a escola também seja olhada como um palco onde a violência se gera, pois só assim podemos fazer desse palco um campo de luta contra a violência escolar.

Não será que a violência de alguns jovens na escola é também resposta à

4 - *É um estudo de caso que acompanho no âmbito de um projecto internacional de pesquisa: "Youth Policy and Participation. Potentials of participation and informal learning in young people's transitions to the labour market. A comparative analysis in ten European regions", projecto apoiado pela Comunidade Europeia (Programa "Improving the Socio-Economic Knowledge Base" – IHP-KA1-00-1).*

5 - *Procedeu-se à gravação das entrevistas mais directivas (em cassete e em vídeo) e realizou-se um documentário sobre as suas actividades (culturais e de aprendizagem).*

6 - *A Batoto Yetu implantou-se em Portugal em 1996, embora a iniciativa tenha surgido antes (1990) em Harlem (New York), sob o impulso de Júlio Leitão, coreógrafo angolano, imigrado nos Estados Unidos. António Laginha participou também na fase de arranque do projecto, tendo-me fornecido indicações preciosas sobre o historial do mesmo.*

violência de que nela são vítimas? Muitos rituais de resistência dos jovens à escola expressam ódios que se mobilizam contra a violência escolar de que são alvo. (McLAREN, 1992; PAIS, 2003) Ao desafiarem os códigos legitimados e credenciados da escola estão a reconhecer, tacitamente, as contradições e insuficiências pedagógicas do ensino que lhes é inculcado. Desde logo, o sistema de ensino não se mostra capaz de comunicar com culturas diferentes do padrão "normal" para que a escola foi pensada. Essa incapacidade é geradora de violência: é uma forma de violência gerada pela violação da diferença. A integração escolar depende da capacidade dos jovens se adaptarem ao desempenho de um padrão normalizado. Chegam à escola diferentes – porque têm origens sociais e memórias culturais diferentes – mas a escola pretende à força torná-los iguais. Como buscar o entendimento da diferença? É isso que me proporia agora abordar analisando um "estudo de caso" que trata de compreender os jovens na sua diferença, enquanto portadores de uma cultura, de uma identidade, de uma historicidade, de uma experiência de vida – mas também de sentimentos, de emoções, de ansios e inquietações. São estas experiências de vida que dão uma individualidade concreta ao que os professores tendem a tomar como o aluno genérico.

3. DAS DANÇAS DA MEMÓRIA: UM "ESTUDO DE CASO"

O projecto que apresento como "estudo de caso" (*Batoto Yetu*) envolve jovens que não se encontram intrinsecamente motivados para a aprendizagem. Aliás, na aprendizagem formal, a motivação dominante é de natureza *extrínseca*, pois apoia-se mais em incentivos externos ou ameaças e sanções negativas do que no prazer da aprendizagem, independente de recompensas externas. (BOIS-REYMOND; WALTHER, 1999: 21-45) O "estudo de caso" reporta-se a um projecto envolvendo jovens que viveram ou vivem experiências de marginalidade social. [4] De um ponto de vista metodológico, o trabalho de campo contemplou a realização de entrevistas aos jovens (individuais e de grupo), em acumulação com outros registos etnográficos (acompanhamento de actividades e "diários de campo") e de entrevistas a agentes envolvidos, directamente ou indirectamente, com os projectos. [5]

Em "swahili", *Batoto Yetu* significa "nossas crianças". [6] O projecto envolve cerca de meia centena de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 7 e os 25 anos. As suas ascendências são africanas, maioritariamente de Cabo Verde. O acompanhamento dos participantes é feito com a convicção de que, através das danças, canções e lendas, eles poderão entrar em contacto com as suas raízes, adquirindo auto-estima, perseverança e disciplina. O projecto é interessante porque permite questionar os factores que levam muitos jovens portugueses de origem

africana a não terem aproveitamento escolar. Surpreendentemente, entre os jovens da *Batoto Yetu*, encontramos bons exemplos de sucesso escolar, tendo alguns deles atingido o nível universitário. Uma das condições básicas requeridas para que se possa fazer parte da “família *Batoto Yetu*” é ter bom aproveitamento escolar. Outra condição é o gosto e o jeito para a dança. Os jovens da *Batoto Yetu* abraçam o mundo da dança com grande paixão. Alguns acalentam o sonho de seguir uma carreira artística. E como o sucesso escolar é uma condição necessária para continuarem na *Batoto Yetu*, tentam arranjar motivação possível para os estudos: duplo desafio, numa escola que, muitas vezes, os olha como indesejáveis.

Comecei por assistir aos ensaios da *Batoto Yetu* fazendo observação directa. [7] Uma das coisas que mais me surpreendeu foi a forma aparentemente caótica como decorrem. Os jovens começam com exercícios de aquecimento, com alguém do grupo assumindo uma posição de liderança que, logo depois, passa a ser exercida por outros. Então descobri que o caos tem uma ordem. A liderança é rotativa o que contribui para uma democratização das funções e reforço do trabalho de equipa. Este caos criativo contrasta com o modelo rígido dos sistemas formais de aprendizagem em que o professor dirige uma orquestra de meros executantes. Nos ensaios da *Batoto Yetu* os jovens exercem um poder de liderança. As formalidades ou hierarquias cedem lugar a uma participação conjunta e democrática, movida por um desejo de participação. Por outro lado, não há uma obrigatoriedade de aprendizagem. Todos aprendem por gosto, voluntariamente. Ao som dos tambores e dos djembés, evocam-se heranças culturais. Sem memória histórica não há identidade própria. Identidade arquitectada na dança, lances de corpo que dão corpo a laços identitários. As encenações dramáticas e ritualísticas criam um clima propício à viagem, à imaginação, ao desprendimento dos constrangimentos quotidianos, à celebração de um potencial de liberdade.

Os ensaios têm uma duração de cerca de três horas, com um intervalo para lanche de sandes e laranjadas. Depois do lanche, comido sofregamente, os jovens entregam-se às performances com mais exuberância pois é altura de aprimorarem os passos de dança anteriormente ensaiados. Os corpos movimentam-se harmoniosamente, em sincronia com o batuque dos tambores. Os jovens mais velhos socializam os mais novos na aprendizagem das batucadas. Reparo que todos vestem roupas muito práticas, predominando os *jeans* e as *t-shirts* largas. Calçam ténis de marca, com aparência de novos. [8] No final do ensaio conversei com o Jorge, o Wilson e o Toni e dou-lhes conta de que, na minha última viagem ao Brasil, ao visitar uma loja de artigos de candomblé, me encantei por um *agogô* que acabei por adquirir. Prometo-lhos que no próximo ensaio lhes trago o *agogô*, certo de que vibrará mais nas suas mãos do que nas minhas. Seus olhos brilham. E

7 - Os ensaios da *Batoto Yetu* são semanais (tardes de sábado) e o projecto conta com o apoio da Fundação Luso-Americana e da Câmara Municipal de Oeiras. Periodicamente, o grupo participa em workshops de dança, animados por Júlio Leitão e outros coreógrafos. A *Batoto Yetu* tem realizado vários espectáculos em Portugal, nos Estados Unidos e em Itália (em Cremona ganhou o concurso “Bravo, Bravissimo”). Devo registrar, ainda, algumas actuações na televisão portuguesa. No trabalho de campo, contei com o apoio dedicado do presidente da *Batoto Yetu*, Dr. Charles Buchanan (da Fundação Luso-Americana) e de Helena Coelho, coordenadora executiva do projecto, para além de Mafalda Santos que me ajudou na realização de algumas entrevistas.

8 - Provavelmente, a compra de grifes é um modo particular de afirmação simbólica. A questão de saber-se se os jovens negros podem ou não afirmar a sua identidade através das "marcas" pode discutir-se a partir da associação de Michael Jordan aos ténis da Air Nike. Jordan é Air Nike. Mas a ligação entre a marca de ténis e a estrela do basquetebol sugere muito mais que um produto personalizado. Sugere, bem mais acentuadamente, a transformação de Jordan num bem de consumo, avidamente consumido por jovens negros através da mediação dos ténis e apesar do preço exorbitante da mediação.

voltam a brilhar quando, no ensaio seguinte, lhes ofereço o *agogó* prometido. Fico impressionado com os sons que logo começam a fazer sair do instrumento. Um deles exclama "Bué de power!". Antes dos ensaios aproveito para saber um pouco mais da vida dos jovens da *Batoto Yetu*.

Márcia nasceu em Angola, de onde veio aos 6 anos, para viver com a avó paterna, num bairro degradado da Grande Lisboa. Sua mãe faleceu e o pai é preso político. Tem 5 irmãos "oficiais" e outros mais. Frequentou a Casa Pia de Lisboa, instituição de acolhimento e formação de jovens "problemáticos". Quando com outros miúdos africanos chega a Portugal, Márcia recorda que a escola ganhou em alegria:

"Na altura do recreio a escola toda ficava ali no pátio a ver fazermos jogos que trouxemos de África: jogos de dançar, jogos diferentes daqueles a que estavam habituados. Eram jogos de dançar. E isso chamava a atenção. Era um espectáculo!".

Nas sociedades ditas primitivas é o jogo que dá origem ao culto, adquirindo pouco a pouco a significação de acto sagrado. Na escola que temos é o culto das rotinas que se institucionaliza e sacraliza em desfavor das dimensões lúdicas da aprendizagem – tão importantes para o desenvolvimento do gosto pelo lado sério da aprendizagem. Márcia também se lembra das *chincadas*, isto é, do roubo de frutas de quintais, feita em bandos. *Chincar* é também a designação que se dá a quem consegue desarmar uma armadilha, extraindo o isco, sem ficar preso. A vida de muitos jovens de ascendência africana que vivem em Portugal é mesmo um autêntico exercício de *chincada*. Só com muita arte e "jogo de cintura" conseguem libertar-se das armadilhas com que, esperada ou inesperadamente, se confrontam.

Márcia está à beira de terminar uma Licenciatura em Gestão de Empresas. Apenas reprovou um ano escolar, porque não conseguiu conciliar os estudos com o trabalho, na área de marketing. Anteriormente trabalhara na Zara e num quiosque de rua ("horrível, tinha muito frio à noite"). Agora é monitora de dança, decidiu não trabalhar mais para não prejudicar os estudos. Aliás, na *Batoto Yetu*, sustenta Márcia, "quem não tem boas notas não pode viajar e eu gosto muito de viajar". Por isso faz os possíveis por aguentar as aulas menos cativantes, e nos limites da paciência desabafa para o diário:

“Estou numa aula muito chata, já não consigo manter os olhos abertos. Estou a ter Direito do Trabalho, não sei como este professor fala tanto, tanto... que nem nota que estamos presentes (...). Este professor e a professora de Análise de Dados conseguem pôr-me KO.” [9]

Márcia olha o futuro com alguma ilusão. Daqui a 20 anos ainda se imagina a dançar na *Batoto Yetu*.

“Acho que isto é lindo. Há pessoas que (...) pensam que é só *tar* aqui a dançar, não sei quê... mas a dança é mais do que isso [...]. Sem a dança acho que não era ninguém, iria faltar algo de mim, e a minha vida não teria sentido. A dança é algo que transmitimos com muito gosto, certos movimentos são muito lindos, sensuais, é uma expressão muito corporal. Ou seja, adoro a dança. Se fico um dia sem dançar, nem que seja no meu quarto, fico doente, mal disposta”.

Márcia, fala-me da *Batoto Yetu* com entusiasmo e do sonho de levar a *Batoto Yetu* para Angola. O desejo é formar uma *comunidade de cubatas* (casas de palhota, comuns em África) para “ocupar os miúdos”, dispondo as *cubatas* em círculo, cada uma com sua função: uma cubata de artesanato, uma cubata escola, outra de trabalhos oficinais... e no centro um palco, para a dança. As cubatas incorporam a magia integradora do círculo. No centro do círculo o palco da dança, que tudo faz girar. O acto criativo sempre apareceu associado a “conotações sociais, mágicas, religiosas, simbólicas”. (OSTROWER, 1983) Costumes ancestrais que enfatizam o poder do centro que pode também ser ocupado por uma fogueira a crepitar, à volta da qual se evocam os espíritos ao som dos tambores e dos cânticos. Cânticos que ecoam num círculo de comunhão de corpos e fusão de sentimentos, arena de todas as energias, foco de todos os desejos. Cânticos que soam a uma religiosidade ancestral, a uma arquitectura do tempo que se rebela contra as ideologias que tendem a reprimir as capacidades individuais. Márcia confessa ao seu diário:

“Adoro ritmos africanos porque também já me correm nas veias. Os ritmos africanos transmitem a minha cultura, fazem-nos sentir os nossos antepassados, lembram-nos a nossa terra querida.”

As lendas africanas – como é o caso da que relata o nascimento de Kamulanga – cuja celebração é feita em espectáculos da *Batoto Yetu*, sugerem que os sons dos

9 - KO é o inverso de OK. Quando um pugilista leva um murro e cai no chão inanimado, ele fica KO.

tambores viajam longe, tão longe que podem acordar o sol. E o sol chama as chuvas. E as chuvas formam caudais que se transformam em rios que regam a terra e alimentam os povos. A música tem esse poder mágico de evocar o passado, revigorar memórias, fortalecer identidades. Há um ditado africano que os jovens da *Batoto Yetu* incorporaram: “Se podes andar também podes dançar, se podes falar também podes cantar”. Por isso, na *Batoto Yetu* há um lema: “se existimos temos o dom de alcançar.”

Aprofundo o conhecimento de outros jovens, realizo um documentário sobre a vida de um deles, o Jorge. Tomo contacto com os seus espaços de sociabilidade, conheço os seus pais, namorada e amigos de bairro, visito lugares que marcam presença nas suas memórias de infância, a sua escola, o seu antigo bairro (Pedreira dos Húngaros), bem conhecido pelo tráfico de droga e onde passou parte da sua infância. Num diário, que lhe pedi para escrever, desabafa:

“Foi lá [Pedreira dos Húngaros] que aprendi muitas coisas que sei hoje e se calhar foi de lá ter morado é que penso como penso hoje que esta vida é *fuck*, quantos mais problemas temos mais aparecem, e queremos resolver cenas mas mais se complicam, muitas vezes fico sem forças mas temos de continuar nesta luta que é a vida.”

Jorge nasceu em Portugal, seus pais são de Cabo Verde (S. Vicente). Entre os amigos é conhecido por *Bjoy* (“Ya, sou eu *Bjoy* mais conhecido por Jorge Gomes; na mentira é ao contrário, tá-se bem”), chegou ao 8º ano da escolaridade, com três repetências. Abandonou a escola e esteve dois anos “sem fazer nada”. Quando lhe perguntei o que fazia durante o tempo em que dizia nada fazer respondeu-me que acompanhava alguns DJ’s: “Trabalhava à noite nas discotecas, fazíamos uns trocos”. Actualmente frequenta um curso de formação profissional, na área de informática: “É essencial, hoje tudo funciona à base de informática. Computador para aqui, computador para ali.”

Jorge dá-me ensejo de conhecer os seus amigos (*crew*) e de, informalmente, participar em sua conversas. Todos os seus amigos de Miratejo (margem sul do Tejo) estão ligados ao *rap* e ao *bip hop*. Nas letras que eles próprios criam há uma alusão permanente às suas reais condições de vida: “Eu não escolhi esta minha vida; mas acabei nela bem perdida; tento arranjar uma saída; para não acabar com ela fodida.”

Inventario expressões que frequentemente usam na sua comunicação e que remetem para o mundo das suas sociabilidades quotidianas e contingências da

vida: *cabelos* (nada); *tarla* (idiota); *bacan* (básico); *babi* (polícia, porcos, chulos [10], bófiás [11]); *ioxí* (haxe [12]); *chariba* (idem); *stala* (efeito de droga, *moca*); *apapar* (dormir); *calminho* (não se passa nada, sem problemas); *straight* (tudo bem); *smooth* (sem problemas, ou atritos); *ganda tanga* (mentira); *gasosa* (mentiroso); *tripar*, *flirtar* (passar-se); *fussil* (isqueiro); *lume* (tiro, *balázio*); *skills*, (conhecimentos, experiência); *clean* (sem drogas); *quita* ou *cacau* (dinheiro); *movies* (situações); *bacano* (amigo); *motherfuckers* (designação dada a gente de que não se gosta); *tripar* (ficar furioso); *baçar* (sair); *pitár* (comer pitéu); *estar down* (estar em baixo); *bue de tempo* (há muito tempo); *stones* (charros); *cubico* (casa); *whatever* (o que quer que seja); *ficar um coche* (ficar um bocado); *life goes on* (a vida segue em frente); *peoples* (pessoas); *manbiti, cena* (situação); *calminho* (sem problemas); *liso* (sem dinheiro). Também descubro que o léxico usado é uma forma de distintividade, o mesmo se podendo dizer dos *piercings* e tatuagens: “Quero fazer uma tatuagem no braço mas não sei bem o quê, complicado né? penso num leão agressivo mas há muitos leões, quando lá for ao estúdio das tatuagens um gajo logo vê o que vai sair”.

A convite do Jorge, visito a escola de formação profissional que frequenta em Cruz de Pau. Folheio os seus trabalhos escolares, leio-os com agrado. Alguns versam sobre Cabo Verde, berço de suas origens, território de lembranças, de mornas [13], mazurcas e sambas. E lá vêm a alusões às *tabancas* – cortejos artísticos e musicais que remontam ao período da escravatura. Jorge conta que, durante esses festejos, os escravos tinham um dia de folga, em comemoração de Santa Cruz (no dia 3 de Maio). Os escravos costumavam organizar uma espécie de teatro de rua, onde a sociedade do poder era caricaturada: governantes, oficiais, eclesiásticos. Jorge recorda os preparativos que agora se fazem da festa, as mulheres a baterem o pilão para a extração do farelo e do milho *cotchi* e para a produção de *xerém* e *cuscuz*, tudo animado a *batuque* e *grogue*. No trabalho do Jorge leio: “A música é uma manifestação cultural por excelência presente na vida das comunidades, parte integrante das celebrações familiares e sociais.”

Nas escolas formais, com programas rígidos para cumprir, provavelmente Jorge não teria oportunidade de falar sobre a *morna* e a *sodade* dos caboverdianos espalhados pelo mundo, do destino de quem quer ficar e tem de partir; da *coladeira* e do *funaná*, canções de humor, alegria e sensualismo; do pilão da ilha do Fogo, nas noites que antecedem as festas da Bandeira, quando as mulheres pilam o milho para preparar o *xerém*, ao som de cantigas, do rufar de tambores e do matraquear de *tehabeta* na borda dos pilões; da *finação* que remonta à época da escravatura; das músicas importadas da Europa – *mazurca*, *contradança*, *conto da divina*; das já faladas *tabancas*, originárias da ilha de Santiago, tocadas com búzios

10 - Cafetões.

11 - Policiais ou delatores.

12 - Maconha.

13 - Músicas de Cabo Verde.

14 - *Toda esta riqueza cultural me foi dada a conhecer através dos trabalhos escolares de Jorge e seus companheiros(as) de grupo.*

soprados, tambores e cornetas, e em que as mulheres participam tocando percussão em panos, bolsas e garrafas de plástico. [14]

Jorge é crítico em relação à sociedade que o rodeia: “muitas vezes as portas que nos são dadas não abrem porque o sistema não quer que as portas estejam abertas”. Da escola formal não guarda boas recordações, contrapondo-lhe as aprendizagens informais do dia-a-dia: “Ya! Muita coisa está mal na escola. Acho que deveria haver intervalos (entre as aulas) maiores (ri-se). A vida é uma escola, todos os dias vamos aprendendo, todos os dias”. É crítico também em relação à pedagogia do “despejar matéria”:

“A matéria tem de ser dada, de x a x; mas acho que os professores tinham de ter mais dinâmica, não chegar à aula e... de x a x; deviam entrar mais na onda dos alunos. Muitas vezes os professores não sabem dos problemas que os alunos passam. Deviam ser mais uma família [...]. A maioria dos professores limita-se a despejar matéria. Quem passou, passou; quem não passou, lerpa.” [15]

15 - *Azar*

Jovens como o Jorge não se sentem bem na escola formal, uma vez que esta privilegia uma temporalidade monocromática que enfatiza horários, segmentação de tempos lectivos e pontualidade, enquanto que fora da escola predominam as temporalidades policromáticas que caracterizam as sociabilidades espontâneas, onde várias coisas acontecem ao mesmo tempo. É o que se passa quando Jorge se encontra com a sua *crew* – *Mira Squad* – constituída por várias bandas musicais: *Guetto Bastard's*, *3llegais*, *Swimmr's MC*, *Kulture* e *Seringuetti*, seu grupo de percussão [16]:

16 - *“O meu grupo chama-se Kulture, então eu pensei... não vou fazer uma cena vulgar, vou, ya, foi no quarto do Kiki que é o nosso guitarrista, depois de um grande stone, sai à toa um som tipo reggae, eu fiz um bit box e disse, ya, isto encaixa. Daí nasceu Kulture.*

“Nós temos aqueles estúdios de bairro; bandas de garagem; nós temos caixas de ritmos, fazemos *samples* de música: muda o baixo, bateria, mudamos tudo, fica só a melodia. Daí criamos o resto com o computador. Tentámos pôr um CD cá fora mas é difícil. *Hip Hop* hoje é um mundo! Eu faço *rap*, *rap* de rua. Juntamo-nos dois ou três na rua, duas violas, eu faço de bateria (colocando a mão na boca e imitando um som de percussão). O *rap* trata-se daquilo que nós vivemos, daquilo que nós passamos, daquilo que nós sofremos.”

Ante a pedagogia do “despejar matéria” que é própria do sistema formal de ensino, Jorge sugere-nos a possibilidade de uma “pedagogia da criatividade” posta em jogo com os amigos: “Pego numa guitarra e faço coisas que me vêm

à cabeça (...). *A people curte*". O sentimento de reconhecimento ("a *people curte*") é importante para a auto-estima, o que não acontece na sala de aula, na qual as dificuldades de aprendizagem são rapidamente associadas ao estigma de "burrice".

A pedagogia da criatividade é fomentadora da participação, através do desenvolvimento de potencialidades que os jovens libertam: o gosto de brincar, de dançar, de tocar, de falar, num baile de linguagens várias e polimorfos que desafiam o desencanto da vida, da vida desgarrada, do individualismo não solidário. O desejo de participação criativa por parte dos jovens é muitas vezes mal compreendido pelas autoridades, insensíveis ao facto de as subculturas juvenis buscarem, ao mesmo tempo, *atenção e recusa*:

"Estamos lá sem fazer nada, depois aparece um com guitarra, põe-se a fazer *bitch*, depois aparecem mais dois, depois mais dois, os do túnel aparecem, depois já está bué [17] de gente, aparece a [polícia], como sempre, 'Pá, têm que dispersar'... e vão logo uns para o Pragal (posto da polícia)... 'Então, senhor guarda, o que se passa?'... 'Estão-se a esticar, tirem todas as coisas dos bolsos'... e vão todos para o Pragal. Prontos, desta vida que estou a falar nem todos são bonitos porque, prontos, há alguns que são apanhados com charros [18], então temos de passar a noite no posto." (HEBDIDGE, 1988)

17 - *É da glória dos jovens. Significa 'muito'.*

18 - *Maconha.*

Vivemos num mundo intolerante, tanto mais intolerante quanto mais se esconde na máscara da tolerância. Mas a tolerância não implica a aceitação do outro, é apenas uma maneira subtil de reafirmar a sua exclusão. (MENDUS, 1989: 149-150) A cultura hegemónica é uma cultura bem mais de *exclusão* do que de *inclusão*. Daí a necessidade de revalorizar a criatividade das culturas de margem de modo a que possam ser reconhecidas por quem as toma como subalternas. Esse é um dos grandes desafios da *Batoto Yetu*, literalmente desconsiderado pela escola formal: a potenciação da notável capacidade de *improvisação e criatividade* dos jovens que são olhados como marginais.

O que está em jogo é a sobrevivência numa sociedade do desperdício. Para tanto é necessário ser "esperto", "ir à luta", "virar-se". O espírito de improvisação é notório quando estes jovens utilizam o *sampling*, mistura de sons que pode passar pela técnica da pilhagem, *sonic shop-lifting*. (BEST; KELLNER, 2001: 201-224) Em relação à criatividade que é própria do movimento *hip hop*, Jorge afirma:

“É tudo criado por nós. Tem tudo a ver com o grafite, com o break dance, com o DJ (...). Mensagens que as pessoas precisam de ouvir. Acho que é o que falta neste mundo (...). Apesar de nós termos esta côr aqui (passa a mão pelo antebraço), não nos vamos deixar ficar por aqui, ficar por baixo. Vamo-nos pôr em bicos de pés, limpar o colarinho, levantar a cabeça e seguir em frente. Que foi o que a minha mãe me ensinou: ‘Pá, olha, não deixes que ninguém te pise! Ninguém come em cima da tua cabeça (batendo com a mão na cabeça)! Ninguém come em cima da minha cabeça, então.’”

A arte é para os jovens da *Batoto Yetu*, assim como para os jovens envolvidos no movimento *bip hop*, um poder de emancipação, uma experiência criativa de afirmação cultural e étnica – remodelando, retraduzindo e recriando ritmos e tradições, num resgate positivo de símbolos de negritude, de ancestralidade africana. O batucar, o dançar e o cantar são a régua e o compasso de uma figuração de vida feita de aguarelas vivas de desejo, sem o qual a vida se descoloria. Questão importante é a de saber se nessa experiência estética podemos encontrar fontes de um novo saber, de uma lógica pedagógica aberta que contraste com a pedagogia fechada do sistema de ensino formal. Como diz Jorge:

“Não se aprende na escola. Aprende-se na rua! Aprendemos com as pessoas que conhecemos ao longo da vida. Vamos vendo quem fala mais que outro, quem diz mais verdades que outro, vamos ficando sempre com aquela coisa na cabeça. Então (e falando em rima) *um gajo pode improvisar; há-de sair e eu vou voltar; é a mesma coisa que pegar e rimar; e já estou a improvisar*. É só ter aquele *flowing* (e continua a rimar): *Hoje saía de casa; Eram sete da matina; Tava alta neblina.*”

De novo me lembro das *chinchadas* de que Márcia falou. A vida encontra-se armadilhada para muitos jovens negros em Portugal. E só com grande espírito de improvisação e esperteza é possível fugir das armadilhas:

“Temos de ser espertos, se não somos espertos passam por cima (...). É da nossa consciência (...). Ver os putos a chorar, com o ranho no nariz... Nós vemos e sentimos a cena (...): Abono de família? O que é isso? Compras as fraldas. E o leite? E os remédios? Nesta

selva de betão [19], os leões são a autoridade, as feras. Nós estamos aqui só a tentar a nossa vida. Somos uns cordeirinhos, os bambis que temos de fazer pela vida para não sermos apanhados na armadilha. A selva urbana é uma coisa!... Uf!”

É sabido que a experiência estética converte os seus protagonistas em produtores de imagens, imagens vivas que podem traduzir uma memória étnica. Mas esse poder, para se emancipar, tem de se expandir. Do mesmo modo, o sucesso da *Batoto Yetu* assenta na necessidade de galgar o âmbito de uma célula isolada da cultura dominante que os tende a rejeitar. Não aceitar que as normas da cultura dominante se imponham exclusiva ou arbitrariamente, não significa negar a sua existência. Por outro lado, desejar o desenvolvimento de criações culturais originais como produto de uma nova pedagogia orientada para as aprendizagens informais não significa criar células autárquicas, como meras utopias ou ucronias. [20] Os jovens da *Batoto Yetu* possuem a sua própria memória, cobram consciência de suas origens, mas também sentem necessidade de irromper pelas estruturas da cultura dominante, até para que mais facilmente as possam romper (e corromper). E ei-los a invadirem os palcos consagrados da produção cultural (como o Centro Cultural de Belém ou o Teatro de São Carlos), ei-los a aparecerem na televisão e a ganharem concursos internacionais de expressão artística. Inventar novas formas de integração social, através da criação artística, não implica olvidar os contextos de socialização que são próprios das macro-estruturas. O importante é que, partindo da criação artística, e potenciando os elementos que ela forja, se inventem normas independentes da norma, consagrando o direito à diferença.

A partir da experiência da *Batoto Yetu*, podemos questionar porque é que as artes ligadas às performances musicais e corporais estão tão ausentes da escola. Porque é que elas continuam a ser marginalizadas e consideradas matéria de categoria inferior? Se os jovens aderem tanto à música, porque é que a escola não a incorpora como eixo incentivador do conhecimento, o mesmo acontecendo com outros aspectos culturais ligados ao mundo fenomenológico dos jovens? Porque é que a matemática, através da análise combinatória, não é chamada, a este propósito, a ilustrar os múltiplos arranjos de uma composição musical? Porque é que a geometria analítica não é chamada ao entendimento das configurações harmoniosas que os corpos produzem enquanto dançam? Porque é que a escola não se deixa tocar pelas experiências subjectivas de seus alunos? Porque é que não valoriza as formas simbólicas e expressivas que são próprias das culturas juvenis que possam contribuir para uma maior motivação dos

19 - *Local sem árvores, com muitas edificações.*

20 - *A valorização do ensino não-formal e informal não implica uma renúncia ao ensino formal, do mesmo modo que a reivindicação de pedagogias orientadas para a criatividade não anula a necessidade de aprendizagens orientadas para a transmissão de conhecimentos socialmente indispensáveis.*

alunos? Através da dança e da música consegue-se uma valorização da auto-estima; incrementa-se a comunicação de sentimentos, emoções e afectos; promove-se a construção de identidades, ressignificadas com revivificações de tradições culturais; mobiliza-se o desejo de aprender e o sentido do ser.

4. DAS MEMÓRIAS PERDIDAS, DAS MEMÓRIAS ACHADAS

Em minhas pesquisas sobre jovens, tenho usado as quatro categorias de jogo propostas por CAILLOIS (1958) para, desse modo, tipificar algumas culturas juvenis (PAIS, 2001): *agon* (competição, rivalidade), *alea* (destino, acaso), *mimicry* (teatralização, mimetismo) e *ilinx* (vertigem, aniquilação da realidade).

Em *agon* joga-se o futuro. Futuro programado, calculado, antecipado. É a luta pelo êxito o que mais conta, a sede do triunfo a qualquer preço. O modelo *agon* caracteriza o modo de vida dominante em nossas sociedades capitalistas, onde o sucesso se conquista num cenário de concorrência e competição. No entanto, as dificuldades que alguns jovens sentem em anteciparem um futuro viável, leva-os a jogarem a vida de modo diferente.

Por exemplo, há os que parecem conformar-se às forças do destino (*alea*). Suas trajetórias de vida assemelham-se à trajetória de uma bala cujo curso aparece pré-determinado, desde a origem do seu disparo. Não é que eles saibam de antemão o que a vida tem para lhes dar, mas o que da vida vão colhendo é tomado como fruto do acaso, pois sentem-se impotentes para a direccionar. É como que se o destino lhes disparasse as vidas, controlando suas trajetórias. São jovens que podem imaginar futuros mas fazem-no pelas vias da descrença, pois atam-se ao destino como Ulisses às sereias. A estratégia de Ulisses (ELSTER, 1984) é uma estratégia de dilatação: para poder sentir desejo pelas sereias sem se deixar perder por seus encantos, Ulysses ata-se das mãos aos pés, embora deixando-se atrair por seu insaciável desejo. Também para alguns jovens o futuro é um desejo irrealizável. Desejo desgovernado pelo destino e gerado por forças incontroláveis do passado.

Alea expressa também as forças do acaso, as mesmas forças que geram um sentimento de perdição nas circulações de labirinto quando, imprevista e repetidamente, o bloquemaneto anula uma hipotética porta de saída. Observando o lançamento de dados, verificamos que o que predomina é a rapidez e a irregularidade. O azar, aliás, entra “portas dentro”, sem pedir licença. A raiz etimológica do termo inglês *random* expressa também a ideia de violência e a de galope frenético de cavalos. As trajetórias que o “azar” traça são tortuosas – como os movimentos brownianos [21] – trajetórias ziguezagueantes, imprevistas, indisciplinadas.

Em *ilinx* vive-se fora do tempo, ou num tempo virtual, irreal. É o que se

21 - Chamam-se movimentos brownianos os que descrevem partículas cujos movimentos são aleatórios: suas trajetórias são isotrópicas, tendo a mesma probabilidade de se originarem. Contudo, Einstein construiu um modelo teórico que permitiu determinar a trajetória de conjunto, não obstante a indeterminação das trajetórias individuais. Ver Raymond A. Serway e Robert J. Beichner, Physics. For Scientists and Engineers with Modern Physics, Philadelphia, Saunders College Publishing, 2000 (1ª edição: 1982).

passa nas realidades mediadas por computador, ao oferecerem a possibilidade de uma vivência em mundos artificiais, seja para simular o comportamento das economias, sistemas políticos, ou partículas subatômicas imagináveis. Do mesmo modo que Narciso se apaixonou por sua imagem, também há jovens que se apaixonam pelos mundos virtuais, criados por computação. Provavelmente, porque em tais cenários sua força de protagonismo é muito maior do que em cenários reais. Quando um jovem faz a sua própria programação é jogador de seu próprio jogo, criador de seus próprios mistérios, de novos relacionamentos que desvelam um seu “segundo eu”. (TURKLE, 1989) Mas em *ilinx* também se vivem as ameaças do futuro, os perigos do abismo. Em alguns jogos de computador, os “inimigos” da astronave, por exemplo, estão muitas vezes dotados da capacidade de se transformarem e aumentarem progressivamente suas capacidades ofensivas, alcançando graus elevados de imprevisibilidade na sua ação. O jogador vive quase sempre nos limites de um precipício, e o fim do jogo e do herói acabam coincidindo.

Em *ilinx* vivem ainda os jovens toxicodependentes. As alucinações provocadas pelas drogas convidam os jovens a viagens (*trips*) de acesso a outro mundo, sendo também corrente, entre os jovens, o uso do termo “passou-se” para traduzir a situação daquele que perdeu o controle da mesma, por efeito de uma viagem ácida (a “passa” serve também para designar a ingestão de droga).

Finalmente, em *mimicry* o que sobretudo contam são os *locus míticos* de reavivação simbólica de memórias congregadoras que glorificam, na quotidianidade, uma unidade (ou *comunidade*), através da identificação. Identificação que não aparece ancorada ao sujeito mas aos referentes com os quais o sujeito se conecta, com os quais se define. A imagem do eu é dada pela atribuição que do mesmo fazem os demais.

A teatralização, em *mimicry*, pode ser um recurso para a afirmação de identidades degradadas e dissolvidas. É um recurso presente nas actuações dos jovens da *Batoto Yetu*. Eles enfeitam-se de adornos tribais, pintam seu corpo, colocam suas máscaras, entoam seus cânticos, gestualidades, movimentos corporais. Enfim, exibem seus repertórios simbólicos de memórias perdidas mas que podem ser achadas logo que as aculturações homogeneizadoras são afrontadas, logo que surgem oportunidades de revitalização de vestígios de ancestralidades agregativas. São estes movimentos regenerativos de repertórios simbólicos dissimulados em linguagens perdidas que nos surpreendem, enquanto manifestações de natureza tribal.

Como nos sugere DUVIGNAUD (1983), as máscaras do passado podem ser usadas para entrar no futuro. O receio da novidade ou a angústia face ao

desconhecido variam na proporção da radicalidade da mudança e da incerteza no futuro. O recurso à máscara permite uma dissimulação do presente pelo ressurgimento do passado através dos símbolos e disfarces que o caracterizam. Não é por acaso que a *Batoto Yetu* tem um particular impacto junto de jovens afrodescendentes. A sociedade de “acolhimento” na verdade não os acolhe como deveria, quase sempre lhes tolhe os projectos de futuro.

Em muitos movimentos juvenis contemporâneos, encontramos marcas de ritualidades tribais, descobrimos um retorno a manifestações cerimoniais e rituais típicas de mentalidades colectivas ancestrais. Por quê a reivindicação de uma ancestralidade simbólica? Provavelmente porque as referências de autenticidade que pulsam nos territórios e cenários das lembranças são denotadoras de emancipação, liberdade, resistência em relação aos poderes estabelecidos. (RUIZ, 2002: 123) Provavelmente, também, porque tais arcaísmos se revelam portadores de novas sociabilidades congregadoras. (MAFFESOLI, 2002: 145) Sociabilidades que se enraízam em afinidades electivas, de natureza estética, e que podem ser uma resposta simbólica a contradições sociais que silenciam memórias culturais.

Como nos lembra Souza Martins, as sociedades ocidentais têm promovido – designadamente através do sistema de ensino – “técnicas de socialização do estrangeiro e do forasteiro” que produzem uma ocultação de memórias culturais que apenas sobrevivem como “referência clandestina”. (MARTINS, 2001: 21-30) Na oclusividade de suas memórias culturais, os jovens da *Batoto Yetu* procuram dar vida ao filamento de linguagens perdidas, ofuscadas pela cultura homogeneizante. Assim como uma pedra jogada na água se torna o centro e a origem de muitos círculos; assim como o som se propaga no ar em círculos; assim a energia da música e da dança irradia de um palco onde se comunga uma identidade que se enraíza em memórias culturais congregadoras.

Se em *agon* o futuro é permanentemente colonizado, em *ilinx* é irrealizado e em *alea* o destino transforma-o em fatalidade; em contrapartida, em *mimicry* o futuro é o achamento de memórias perdidas que podem dar um sentido possível ao presente. Em *agon* temos a primazia do resultado (êxito); em *alea* a primazia da origem (destino); em *ilinx* a primazia do virtual (ilusão); em *mimicry* impera o processo (do achamento de memórias perdidas). Tanto em *alea* (em que apenas se buscam origens eternas), quanto em *agon* (em que apenas se antecipam estados futuros) ou em *ilinx* (em que se vive fora do tempo, experimentando-se a sua imprevisibilidade e incerteza), o presente é um tempo eclipsado, ofuscado pelo passado (*alea*), ou pelo futuro – futuro real (em *agon*) ou futuro virtual (em *ilinx*): em contrapartida, em *mimicry* experimenta-se sincronicamente o presente, logrando-se articular as conexões diacrónicas do curso do tempo, ao conceber-

se o presente como uma ponte que liga o passado ao futuro. Por isso, *mimicry* pode ser olhado como um *território de lembranças* – cenário de danças de memórias, quando os futuros são sombrios. Trata-se de um território de refúgio embora, potencialmente, também o seja de conquistas.

BIBLIOGRAFIA

- BEST, Steven; KELLNER, Douglas. “Rap, Revolta Negra e Diferença Racial”, *in: Revista de Comunicação e Cultura*, 30, 2001, pp. 201-224.
- BOIS-REYMOND, Manuela du; WALTHER Andreas. “Learning Between Want and Must: Contradictions of the Learning Society”, *in: WALTHER Andreas; STAUBER Barbara (ed.). Lifelong Learning in Europe. Differences and Divisions*, vol. II. Tübingen: Neuling Verlag, 1999, pp. 21-45.
- CAILLOIS, R. *Le Jeux et les Hommes*. Paris: Gallimard, 1958.
- DELEUZE, Gilles. *Pourparlers*. Paris: Minuit, 1990.
- DÍAZ, Amparo Lasén. *A Contratiempo. Un Estudio de las Temporalidades Juveniles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000, p. 103.
- DUVIGNAUD, Jean Duvignaud. “Festas e civilizações”. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, pp. 133-4.
- ELSTER, Jon. *Ulysses and the Sirens*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HEBDIDGE. *Hiding in the Light*. Londres: Routledge, 1988.
- LUHMANN, Niklas Luhmann. “The future cannot begin: temporal structures in modern society”, *Social Research*, nº 43. 1976, pp. 130-152.
- MAFFESOLI, Michel Maffesoli: “Nomadismos Juveniles”, *in* FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.). *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Okupas*. Barcelona: Ariel, 2002p. 145.
- MARTINS, José de Souza Martins. “Por uma pedagogia dos inocentes”, *in: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*. Vol. 13, nº 2, Novembro de 2001, pp. 21-30.
- McLAREN, Peter McLaren. *Rituais na Escola. Em Direção a uma Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992
- MENDUS, Susan. *Tolerance and the Limits of Liberalism*. Londres: Macmillan, 1989, pp. 149-150.
- NORA, P. *Les Lieux de Mémoire*, Tomo III. Paris: Gallimard, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Universos de Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PAIS, José Machado. *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta/SEJ, 1999.
- _____. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa-Nacional-Casa da Moeda, 2003 (2ª ed.).
- _____. *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar, 2001.

_____. *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea* (Coordenação científica). Lisboa: SEJ/ICS, 1999.

RAYMOND, A. Serway; BEICHNER, Robert J. *Physics. For Scientists and Engineers with Modern Physics*. Philadelphia: Saunders College Publishing, 2000 (1ª ed.: 1982).

RUIZ, Manuel Delgado. "Estética e Infamia. De la distinción al estigma en los marcajes culturales de los jóvenes urbanos", in FEIXA, Carles; COSTA, Carmen; PALLARÉS, Joan (eds.). *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica. Graffitis, Grifotas, Okupas*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 123.

TURKLE, Sherry Turkle. *O Segundo Eu. Os Computadores e o Espírito Humano*. Porto: Editorial Presença, 1989 (1ª edição em inglês: 1984).