

Adolescentes e meios de comunicação: espaços de afetividade e aprendizagem

Tania Maria Esperon Porto

Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel (Universidade Federal de Pelotas-RS).
e-mail: taniaporto@terra.com.br

A distância entre a violência e a ternura tanto em seu matiz tátil como em suas modalidades cognitivas e discursivas, tem sua raiz na disposição do ser terno para aceitar o diferente, para aprender dele e respeitar seu caráter singular sem querer dominar a partir da lógica homogênea da guerra. Podemos falar de ternura na política, na pesquisa, na academia, se em cada um desses campos estivermos abertos a uma lógica da imanência, como sujeitos em fuga que deslizam sobre espaços topológicos... Podemos falar em ternura se nos aceitarmos como sujeitos fraturados, para os quais a única modalidade de relação válida é a co-gestão.

Carlos Restrepo (2001)

Resumo

Quem é o jovem do século XXI? Como ele vive? Como ele se relaciona? De que ele gosta?... São indagações que nos levam a querer ouvir, olhar e conhecer quem é o adolescente que, muitas vezes, não consegue comunicar-se com o adulto. Conhecê-lo mais de perto (por meio de seus olhos e de suas relações com os meios de comunicação) permite-nos diferentes formas de interpretação de seu dia-a-dia, para compreensão dos significados atribuídos às situações, locais e eventos e, conseqüentemente, estabelecer espaços de aprendizagem, diálogo e comunicação com os sujeitos escolares para melhor entender a escola atual. Para tanto, trazemos dados de pesquisas com estudantes da escola básica que nos proporcionaram reflexões acerca dos adolescentes, seus interesses, relações e interações na sociedade em geral. Para coleta de dados, utilizamos a observação participante e a realização de dinâmicas com meios de comunicação que propiciam explicitação de suas subjetividades e contribuem para motivação e reflexão dos estudantes. Os jovens têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais e os meios, como uma das mediações sociais e culturais, constituem um novo organizador perceptivo e um reorganizador de relações e experiências sociais. Conhecer o que os mobiliza e as atividades com as quais se envolvem, é uma forma de nós, professores e pesquisadores termos elementos para o exercício da docência e da cidadania nos contextos de nossa atuação.

Palavras-chave

Adolescentes, escolas, meios de comunicação, violência.

Abstract

Who is the young person of the 21st century? How does he live? With whom does he relate? What does he like?... These are questions that make us want to hear, look and know who the adolescent is that, often, cannot communicate with the adult. To know him closely (through his eyes and his relationships with the

means of communication) allows us to interpret his everyday life in different ways, and to understand the meanings he attributes to situations, places and events. Consequently, it allows us to create moments for learning, dialogue, and communication with individuals in schools, in order to achieve better understanding of the current schooling institutions. To accomplish such aims, data is brought from research carried out with students that attend primary and secondary schools. This has enabled reflections on adolescents, their interests, relationships and interactions within society as a whole. For data collection, observations of participants and group dynamics were carried out, using the means of communication. They made explicit the adolescents' subjectivities and led them to become more motivated and reflective. Young people have new ways of understanding and getting involved with current issues and means of communication - as social and cultural mediation instruments - organize perceptions, and re-organize relationships and social experiences. To know what mobilizes adolescents and the activities in which they get involved is a way through which we, teachers and researchers, can develop instruments to exercise our teaching activities and our citizenship in the context of our own practice.

Key words

Adolescents, schools, means of communication, violence.

Introdução

As informações/imagens/mensagens dos meios de comunicação vêm expandindo-se na vida social, em especial nas condições culturais e educativas de seus receptores. E, nesse contexto, estão os estudantes, jovens adolescentes em busca de reconhecimento, inserção e participação na realidade.

Babin e Kouloumdjian (1989), em suas pesquisas com os jovens frente à realidade da comunicação advinda com os avanços dos meios de comunicação, confirmam a hipótese de que a invasão dos meios na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo. Os jovens "estão em outra", afirmam os autores, e isso significa outras necessidades, outras percepções, outros relacionamentos, além daqueles conhecimentos muitas vezes vazios de significados que lhes chegam por meio das escolas e dos livros didáticos. São outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de

aprender, nas quais a afetividade e a imaginação – valores em profusão nos meios de comunicação – não podem deixar de ser considerados. Embora a escola esteja privilegiando a cognição, os estudantes não se interessam tanto pelos conteúdos e temas de estudos, quanto pelas relações que se estabelecem (ou podem ser estabelecidas) no ambiente escolar.

Ao contrário do homem da era de Guttemberg, treinado para a racionalização e a distância afetiva, o homem da civilização técnico-eletrônica e audiovisual, no entender dos autores, conecta intimamente a sensação à compreensão, a coloração sensorio-afetiva ao conceito. Sem afetividade, não há audiovisual. As novas linguagens que interconectam e aproximam os indivíduos, treinam múltiplas atitudes perceptivas, solicitando, constantemente, a imaginação, investindo na afetividade e relações, como papel de mediação primordial no mundo.

Segundo essa postura, impõe-se à escola, o resgate do aluno como um dos

principais protagonistas do processo, com um potencial criativo e uma trajetória infinita. Orientar sua caminhada não é reprimir os interesses e necessidades, mas possibilitar-lhe condições para o movimento, confiança e expressão de si próprio.

Apoiando-nos nos desafios postos pelas linguagens dos meios de comunicação, buscamos/investigamos, dentro da escola, os estudantes que dela participam em situações de aprendizagem.

Entendemos a escola como um lugar de movimento, que não é previsível e linear (como entendiam algumas correntes pedagógicas) porque é composto por pessoas em relações. Escola em movimento é aquela que busca a aproximação com as linguagens contemporâneas utilizadas pelas mídias; é a que percebe mudanças nas formas de pensar, ser e estar no mundo, pressupondo, também, mudanças nos relacionamentos dos estudantes entre si, destes com os professores e de ambos com os conhecimentos. Assim,

Estar em movimento é não perder de vista o caráter provisório do conhecimento e suas possibilidades emancipatórias e democratizantes... não significa introduzir novos elementos [como as tecnologias] apenas por serem considerados modernos; se continuarmos a tratá-los como recursos pedagógicos, simplesmente faremos *velhas coisas com coisas novas* (CHAIGAR, 2001, p. 243, grifos da autora).

Escola em movimento representa o espaço de socialização, de embates, encontros, convivência e disputa/colaboração com os outros. É no encontro e no embate com o outro que o indivíduo exerce sua capacidade de comunicar, pautada ou pelo

exercício do poder ou pela participação compartilhada, segundo a postura adotada. Assim, a educação na escola envolve espaços comunicativos que mobilizam os sujeitos, para a (re) significação do conhecimento e para a construção da unidade individual e social (PORTO, 2003).

Para Freire (1997), a educação e as relações na escola pressupõem um que fazer exigente, em cujo processo se dá uma sucessão de dor, prazer, sensação de vitórias, derrotas, dúvidas e alegrias. Está implícita, nesta idéia, a construção dos sujeitos no espaço escolar, com suas subjetividades, pluralidades e embates. É a construção de espaços comunicativos de socialização, solidariedade e respeito às diferenças que asseguram uma obra ética, construtiva e solidária às vivências escolares, conforme conceitos de Freire (1997) e Gutiérrez e Prado (2000). Complementando, dizemos que a construção dos espaços de educação e interações prepara os jovens cidadãos para a vida. Não para uma vida futura, que não conhecemos e nem podemos formatar, mas para a própria vida que acontece aqui e agora na escola, local de diferenças e (in)certezas, de vivências de cidadania que só podem concretizar-se com a construção e participação dos indivíduos.

Apoiando-nos nos desafios, caminhos e possibilidades encontrados nas relações dos sujeitos escolares com os meios de comunicação e com os pares, delineia-se, para nós, a necessidade de conhecer essas relações na escola¹.

A dimensão dos desdobramentos comunicacionais que as linguagens dos meios de comunicação propiciam, leva-nos

a apresentar, neste momento, alguns resultados sobre a investigação das relações vividas/construídas pelos jovens estudantes na sociedade comunicacional, considerando as incertezas e complexidades dos sujeitos e do mundo, mediados ou não pelos meios de comunicação. A pesquisa que aqui descrevemos refere-se ao estudo do adolescente no ambiente escolar, tendo como foco questões relacionadas às reações, gestos e sentimentos que este jovem demonstra em contato com outros estudantes, com pais, professores e meios de comunicação, bem como as relações e interações por eles mantidas na escola e/ou sociedade em geral.

O contexto de pesquisa

Trazemos, com este texto, alguns dados levantados em situações dialógico-interativas vividas pelos pesquisadores, professores e jovens estudantes – sujeitos singulares procedentes, também, de espaços diferentes. Este trabalho é resultado de um grupo interdisciplinar de Pesquisa (**Educação, Comunicação e Formação Docente, junto ao CNPq e UFPEL²**), formado por educadoras de três segmentos educativos – ensino fundamental, médio e superior – além de psicólogas e estudantes universitárias de Pedagogia/UFPEL e Psicologia/UCPEL (também adolescentes que trazem suas questões e fornecem elementos mais concretos para a execução da pesquisa).

Inúmeras foram as indagações que nos levaram a querer ouvir, olhar e conhecer quem é este jovem adolescente do século XXI, que está em nossas casas e escolas e,

muitas vezes, não conseguimos nos aproximar deles ou com eles nos comunicar.

Quem é o jovem adolescente do século XXI? Como ele vive? Como ele se relaciona? Do que ele gosta?...

Conhecer mais de perto seus olhares e relações com os pares, situações, locais e eventos permitem ao pesquisador (vindo da universidade) e ao professor (do espaço escolar) diferentes formas de interpretação do dia-a-dia, para compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos escolares, em sua manifestação sociocultural.

Ouvi-los e com eles conviver é condição *si ne qua non* para que nós, estudiosos e pesquisadores do assunto, possamos levantar elementos que possibilitem ampliar nossos conceitos sobre adolescência, reconhecer nossos “pré-conceitos” com os jovens e, conseqüentemente, estabelecer espaços de aprendizagem recíproca, de diálogo, comunicação e afetividade para melhor entender o professor e a escola que aí está. Por isso, trazemos Restrepo (2001) na epígrafe do texto, para o qual a ternura é elemento essencial para a comunicação e/ou compartilhamento entre pessoas (no caso desta pesquisa, com jovens), sem a pretensão de os submeter aos desejos e conceitos alheios (dos adultos).

Considerando esses conceitos, convivemos por um período de quase dois anos com adolescentes de 11 a 17 anos, respeitando suas singularidades, interesses e lógicas, sem querer dominá-los segundo a lógica escolar ou do adulto. Estivemos abertos e receptivos às informações e situações por eles trazidas, numa atitude de aprendizagem permanente, propiciadora de

sentidos e relações que geraram processos também com sentido e significados para nós, pesquisadores, sujeitos em aprendizagem. O processo de pesquisa revestiu-se de ternura e, principalmente, de valorização da mobilidade, dos tempos e espaços dos jovens adolescentes que se mostraram à vontade para trazer dados sobre suas vidas, sem se sentirem intimidados para tal.

Visando ao estabelecimento de uma trajetória metodológica que nos permitisse uma aproximação com o universo adolescente, optamos pela realização de encontros coletivos com os estudantes, realização de observações participantes e aplicação de questionários e entrevistas (nesta ordem) que nos levaram a uma imersão na realidade do jovem, convivendo com seu universo de significados, potencialidades, subjetividades, motivações, crenças, valores e atitudes trazidas das diferentes realidades de que participam – escolas, famílias, meios de comunicação. Assim, permanecemos nos anos de 2003 e 2004, período que nos possibilitou ganhar a aceitação dos adolescentes, nos diferentes locais de coleta de dados – escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e particular no interior do Rio Grande do Sul, Brasil.

Consideramos importantes procedimentos de pesquisa com a utilização dos corpos, imagens e sentimentos dos jovens, entre outros, que nos permitiram captar expressões não-verbais, reticências, trejeitos e comportamentos corporais, falas e alguns desabafos nas “entrelinhas” de suas comunicações, possibilitando-nos abordar novas sensibilidades e o desocultamento de signifi-

cados e emoções presentes nas suas vivências.

A pesquisa desenvolveu-se em três contextos³:

- Alunos de 6^a/7^a série de uma escola pública de periferia, de ensino fundamental de classe média baixa e baixa, com idades entre 11 e 17 anos;
- alunos de 6^a/7^a série de uma escola privada de ensino fundamental, de classe média alta e idades entre 11 e 16 anos;
- alunos de 2^o/3^o ano do ensino médio de uma escola técnica pública, localizada no centro da cidade, de diferentes classes sociais, e idades entre 16 e 17 anos.

Os pesquisadores mantiveram contato com os estudantes em encontros quinzenais (dependendo da disponibilidade das escolas). Os encontros coletivos estruturaram-se com dinâmicas diversas, com dramatizações e linguagens midiáticas, tais como: músicas, jogos, filmes, segmentos de programas televisivos, imagens fixas, para uma aproximação real com o mundo dos adolescentes.

A utilização de dinâmicas com imagens e diferentes linguagens dos meios de comunicação tinha por objetivo funcionar como “aquecimento” e, sobretudo, provocar a reflexão e a fala dos adolescentes. O uso de imagens e metodologias participativas auxiliou os discentes a desvendarem questões relativas ao seu cotidiano, as quais estavam ocultas até mesmo para eles próprios. O abandono da palavra (escrita ou oral), em um primeiro momento, demonstrou contribuir para vencer o bloqueio que certas questões causavam. Ao descrever a

imagem, o estudante interpretava e contava a história que a imagem lhe sugeria, ou a associava a fatos de sua vida. Apesar de viverem numa sociedade imagética, eles têm dificuldade para expressar em palavras a leitura de imagens, evidenciando a primazia do imaginário nessa faixa etária.

Num dos exercícios que fizemos, mostramos duas imagens, uma de uma mulher com boca aberta, parecendo estar chorando e outra com os dentes de fora, parecendo estar roendo as unhas. Pedimos-lhes que as descrevessem.



Os jovens da escola pública descreveram a imagem através dos sentimentos percebidos, colocando-se, também, na situação em análise :

"Na imagem, a mulher está chorando porque levou um fora de quem ela gosta... Ela chora porque sua mãe não deixou sair... Eu choro quando estou triste, quando briguei com algum amigo... Fico nervosa quando fiz alguma coisa errada e sei que não posso corrigir... Se não for isso, eu estou sempre tranqüila."

Ao utilizar a imagem para além de mera ilustração do escrito/falado, possibilitamos abordar novas sensibilidades, desocultar saberes, significados, emoções e conhecimentos presentes em suas vivências, respeitando necessidades e interesses dos sujeitos imersos num mundo audiovisual e, conse-

qüentemente, imagético. De outra forma, é interessante observar a importância da utilização de imagens (fixas e/ou em movimentos) em processos comunicacionais para a interação entre pessoas e reflexão sobre suas individualidades. Em nossa pesquisa, a imagem serviu, ainda, para os estudantes refletirem sobre suas questões, relações, atitudes e envolvimento com os colegas, namorados, pais e professores em geral.

Ela possibilitou a participação ativa do adolescente que, no entender de Aumont (1993, p. 81), trata a imagem como "parceiro ativo, emocional e cognitivamente", porque reconhece nela alguma coisa que vê ou pode ser visto no real. É, pois, um processo, um trabalho em que o espectador constrói a imagem e a imagem constrói o espectador. Ela convoca o indivíduo a completar seu entorno. Funciona como uma dobradiça, articulando

o interior do sujeito, seus desejos, suas idéias, motivações e conhecimentos, com os elementos do mundo real. Os indivíduos buscam informações que lhes sejam úteis... utilizam-se das representações pessoais e sociais para criar e/ou recriar valores e conceitos, tornando-se operadores de mensagens (PORTO, 2000, p. 54).

A utilização de linguagens imagéticas (PORTO, 2003) baseia-se no reconhecimento de que este processo/instrumento de trabalho:

- não substitui a palavra, ocupa outro lugar na construção de sentidos;
- evidencia discursos ou construções discursivas que representam configurações espaço-temporais de sentido;
- permite desocultar, com mais força que

a palavra, representações conscientes e inconscientes sobre problemáticas educativas;

- tem mais força de expressão para detonar e identificar conflitos e estereótipos subjacentes às situações;
- traz elementos que propiciam “rupturas” com o estabelecido e permite tomada de decisões em momentos aparentemente complexos e fechados.

O que é adolescência? Quem são os adolescentes?

A adolescência, para alguns autores, é a fase mais crítica do desenvolvimento humano. A diversidade de conceituação e de delimitação da idade biológica que corresponde a este período do desenvolvimento humano é decorrente da própria complexidade da fase. A adolescência não se inscreve num campo homogêneo de sentidos, ou seja, não se tem uma referência única para definir uma multiplicidade de sentidos, formas, passagens e universos. Independentemente de conceituações e/ou adjetivações, encontramos na sociedade brasileira grandes expectativas e ansiedades em torno dessa fase. Entendemos, outrossim, que a conceituação é uma produção sócio-histórica, uma vez que cada época e sociedade atribuem a essa etapa, concepções e funções específicas. Uma série de autores já se debruçaram sobre o tema. Não é nosso propósito trazer, aqui, um conceito fechado, nem estabelecer distinção entre os termos juventude e adolescência; apenas gostaríamos de evidenciar a posição adotada com a pesquisa.

Adotamos, neste trabalho, posição semelhante à de Outeiral (1994), que situa o início da adolescência entre os **dez e doze anos**, dependendo das condições do adolescente. É um período físico-emocional que, em geral, se caracteriza por transição, transformação e rebeldia. Transição e rebeldia porque o jovem passa da infância para a vida adulta e vive uma fase de muitas transformações físicas, psíquicas e socioculturais que o expõem a novas e diversificadas exigências. O autor lembra que a palavra adolescência vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou o processo de crescimento. Mas a palavra adolescência, derivada também de *adolescere*, encaminha-nos a pensar nessa etapa de vida como aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico), e ao mesmo tempo, adoecer, em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que se operam nessa etapa da vida (COGO e GOMES, 2001).

Numa dinâmica com imagens, os jovens da escola técnica explicaram que ficam nervosos (com sofrimento emocional) quando alguém lhes “faz algo de que não gostam”, ou quando “perdem alguma coisa com valor sentimental ou material”, ou até mesmo “quando querem fazer algo e não podem”.

As alterações por que passam os jovens dizem respeito a aspectos difíceis de serem mensurados, variando em função de suas condições pessoais, constituídas pelo meio sociocultural e econômico onde vivem (PORTO, 2000). A sociedade, ao definir o

lugar do adolescente, tem ambivalências que se expressam nas atitudes dos pais e dos educadores, em geral. Assim, os contextos social, econômico e cultural contribuem significativamente para a formação dos adolescentes, bem como encaminham a maneira de seu pensar.

Em vivências com músicas e dramatizações sobre assuntos por eles escolhidos, a maioria dos alunos (dos três contextos escolares), trouxe para o centro das dinâmicas, situações familiares conflituosas entre pais e filhos, mostrando a importância desse tema para sua vida juvenil. Os jovens trouxeram dificuldades enfrentadas nas famílias, tais como, *brigas, desentendimentos e viciações* (alcoolismo, maconha e cocaína). Os dois grupos das escolas públicas (ensino fundamental e médio) situaram suas representações em situações referentes à liberdade *para sair, "ficar" e namorar*, trazendo discussões sobre as diferenças entre os sexos (menino com mais liberdade do que as meninas). Mostraram como é sua realidade com os pais que ainda os controlam em questões de horários, festas, relações amorosas, evidenciando o descontentamento com o tratamento diferenciado entre filhos e filhas.

O grupo de jovens da escola privada trouxe dificuldades enfrentadas nas famílias em relação às viciações. Esse grupo, em diferentes momentos, trazia dificuldades vividas em suas famílias. Demonstravam uma educação laxista (falta de limites), com atitudes de agressões entre si e com os docentes, não observadas nos demais contextos de pesquisa.

No grupo de adolescentes de classe média alta, a violência esteve presente nas falas, escritos e dramatizações. Eles verbalizavam termos e representavam situações agressivas com naturalidade, sem produzir reações físicas nos colegas e/ou professores da escola. Era uma violência que não provocava espanto nem reação. Ela também está presente nos meios de comunicação, que a tratam simplificada e, na maioria das vezes, de forma banal e vulgar. Nesses meios, vemos desfilarem sob nossos olhos, variadas situações de violência; por exemplo, freqüentemente, os telejornais evidenciam uma exposição glamourizada da criminalidade. Os criminosos e o crime têm um tempo de exposição midiática que não é dado às propostas sociais, tais como saúde, arte, educação, entre outros. Essa situação é uma mitificação do delito sob a ingênua justificativa de que o público deve ser informado, e para isso não são considerados o que e para que se informa, bem como as conseqüências para o tecido psicossocial.

Outrossim, crescem na sociedade brasileira, o medo e a insegurança, alardeados pelos meios de comunicação. A violência não é mais um fato episódico ou acontecimento que pode ocorrer vez ou outra (ADORNO in ABRAMO et al., 2002). Transformou-se em situação instituída, exigindo profissionais qualificados, repórteres especializados, que se encarregam de "interpretar" os fatos para chegar ao grande público. Assim, todos temos acesso às informações/imagens que nos mostram como estamos desprotegidos, fazendo com que também

as pessoas reajam agressiva e violentamente aos possíveis ataques a que possam ser submetidas.

Percebemos que muitas atitudes encontradas nos jovens originam-se das imagens por eles introjetadas a partir de seus contextos. No espaço da escola privada, constantemente as professoras traziam para as pesquisadoras conceitos fechados sobre a turma. Segundo elas, “esses adolescentes são muito agitados... não têm respeito... não obedecem e nem ouvem ninguém”. Nas observações de aulas, vimos que os conceitos se repetiam. Mesmo nos encontros coletivos que propiciamos aos alunos, para levantar dados e deles nos aproximar, tivemos dificuldades para dialogar e interagir com o grupo. Falavam todos ao mesmo tempo, não deixavam alguns colegas participarem, interrompiam as pesquisadoras, mostrando-se agitados e, muitas vezes, agressivos entre si. Numa dinâmica para enviar presentes imaginários aos colegas, alguns estudantes da escola privada enviaram e receberam “pedras” de presentes, enquanto nos outros contextos, enviaram “bombons e flores” aos colegas.

Os jovens reagem ao meio escolar da forma como o meio incide sobre eles; há um contrato latente de relações de poder. Segundo Maturana (2001), as relações de trabalho (e na escola estão postas essas relações entre professores e alunos) não são relações sociais, pois o “humano do outro é uma impertinência (...), fundando-se no compromisso de cumprimento de tarefas” (MATURANA, 2001, p. 110). Ele (o outro) não é aceito como outro. O diferente não é aceito. A aceitação pressupõe co-ges-

tão, conspiração, ou seja, co-inspiração para fazer coisas juntos, com aceitação mútua. As relações de poder pressupõem obediência, que implica “negação do outro e de si mesmo... As relações de poder são relações de mútua negação” (MATURANA, 2001, p. 111).

Vários estudos mostram que a sociedade brasileira é autoritária com suas crianças e adolescentes. As relações sociais no Brasil são, historicamente, relações adultocêntricas. No entender de Adorno, essas relações fazem com que os adultos

detenham todo o poder e que, por outro lado, crianças e adolescentes não tenham poder algum, ou seja, são relações assimétricas: uns têm muito e outros nada têm... Por essa razão, jovens e adolescentes no Brasil são considerados, ou foram considerados até muito recentemente, sujeitos sem fala, sujeitos cuja vontade era expressa através da vontade dos adultos (ADORNO in ABRAMO et al., 2002, p. 101).

Nos processos de admitir, selecionar, integrar ou rejeitar estímulos e normas (relações de poder), extraídos do meio que os cerca, os jovens da escola privada mostraram-nos situações conflituosas introjetadas e evidenciadas segundo o olhar dos pais, escola, professores e colegas. Esses jovens evidenciaram uma face agressiva, indisciplinada e rebelde, provavelmente oriunda da necessidade de compactuar com a imagem por eles introjetada de rebeldia que se manifestava como hostilização aos que deles se aproximavam. As relações hierárquicas na escola, que supõem obediência e aceitação de normas, incidiram nas atitudes desses jovens, que reagiram conforme o imaginário deles, traçado pelos adultos.

Para Silva (2004), o real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós e todo imaginário é real, significando que não existem imaginários que não sejam partes de uma realidade, de uma história, de um acontecimento, de uma vida. É fruto de algo que faz sentido para os sujeitos, de onde derivam “as imagens, afetos, experiências e sensações que dão significado para nossa existência individual ou grupal, que ficam numa espécie de reservatório (onde) se acumulam as nossas sensações mais importantes e significativas” (SILVA, 2004, p. 21). Mesmo que não se perceba, o reservatório está sempre em movimento, acumulando experiências, valores e conceitos, na maioria das vezes de forma inconsciente.

O “reservatório” dos jovens estava constantemente acumulando ordens, normas e significados segundo imposição dos adultos. Assim, entendemos que as atitudes de violência dos jovens da escola privada podem ter sua matriz nas condições objetivas e subjetivas em que viviam.

La Taille (in ABRAMO et al., 2002, p. 117), referindo-se a uma pesquisa de Milgram na área da Psicologia Social, assinala que o homem é um animal obediente e, se eleger a violência, “não é tanto em razão de sua tendência natural, mas porque de algum modo é mandado a se comportar... (Assim) o comportamento do homem depende, e muito, do contexto no qual ele se encontra”. E continua o autor, afirmando que o que determina a ação do ser humano é menos o tipo de indivíduo que ele representa, que o tipo de situação na qual se encontra, pois as pessoas “são suscetíveis

ao contexto e depende da análise desse para compreendermos o comportamento delas” (2002, p. 117).

Cada indivíduo enfrenta a vida a partir de suas ferramentas e o uso de uma determinada situação tem a ver com vivências e conceitos construídos nesses processos.

Merlo (2003, p. 160), em pesquisa sobre escolhas televisivas de crianças e adolescentes, constatou que eles elegem como programação preferida, aquela que tenha relação com suas realidades específicas “tanto individuais quanto familiares ou sociais”. Ainda segundo a autora, o selecionado é utilizado como mecanismo compensador para conseguir o equilíbrio, embora a televisão não esteja a serviço dessa causa.

Assim, corroborando com os autores citados, entendemos adolescência como uma produção histórica, social, cultural e econômica; embora há algum tempo, existissem conceitos e comportamentos definidores, levando-nos a classificar, emoldurar e justificar os “perfis do adolescente”, os quais não explicam mais os comportamentos deles na atualidade.

Passamos de uma época sem adolescência, a uma época em que a adolescência é a idade favorita (ARIÈS, 1981). O pensamento do autor aponta a centralidade que adquire a experiência de adolescência, chamando-nos a atenção para a diversidade e simultaneidade das dinâmicas em torno das quais se movimentam e articulam as atuais culturas juvenis. Nos meios de comunicação, observamos que os valores da juventude passaram a ser os mais desejados pelos indivíduos como modelos de consumo e conduta. Na TV aberta, as-

sistimos, diariamente, a uma programação (comerciais, ficção, *talk show*) prioritariamente comandada e direcionada para o público segundo padrões de juventude, seja na moda, nos modelos corporais, nas condições de acesso aos bens de consumo e serviços. Em relação a essa situação, os jovens de nossa pesquisa identificam-se com naturalidade com os personagens de ficção e/ou com os artistas e cantores da atualidade. Por exemplo, apesar de não compreenderem as letras musicais (muitas em língua estrangeira), os jovens gostam delas e identificam-se com os personagens vividos pelos artistas, referindo-se a eles com intimidade. Sabem detalhes de sua vida pessoal e profissional, trazendo esses assuntos para a interação com os colegas. Assuntos, temas, vivências que os constituem adolescentes.

A adolescência é parte de um processo de constituição do sujeito, que passa por mudanças corporais, afetivas e sociais, com especificidades próprias. "Não se reduz a uma passagem de tempo; ela assume importância em si mesma" (DAYRELL, 2003, p. 42).

A percepção da passagem do tempo é um conceito que está presente com maior intensidade nos adolescentes do ensino médio, talvez por terem mais idade, maturidade, e estarem preparando-se para uma profissão técnica.

Para os estudantes da escola técnica, SER ADOLESCENTE é...

"... uma fase que todos passam, onde ocorrem várias transformações, principalmente na personalidade, o que é às vezes difícil de ser entendido por pessoas mais

maduras. Muitas vezes o jovem não entende o porquê de algumas decisões adultas... Ser espontâneo, ter sonhos, fazer o que tem vontade, encarar situações difíceis sem medo... Fazer amigos, aprender a conviver com os outros. Em um momento se sentir forte e em outro frágil... Ser cobrado pelas responsabilidades, ter que tomar decisões."

É um momento em que o jovem vive intensamente situações e transformações que estão presentes, de algum modo, ao longo de sua vida, podendo auxiliá-lo, ou até mesmo, dificultar algumas de suas relações com os pares e acontecimentos.

Estas situações são percebidas pelos jovens. Relacionaram adolescência com diversão, amizade, responsabilidade, namoro, demonstrando alguns, o grau de maturidade e a consciência em relação a si próprios, às escolhas e ao momento, para alguns, difícil.

Para os estudantes do ensino fundamental da escola pública, SER ADOLESCENTE é...

"Se divertir e fazer coisas legais... Ser mais independente, tem que estudar mais... É uma parte melhor da vida, mas tem que aprender a aproveitar."

Maffesoli (apud COGO e GOMES, 2001) entende que uma das novas senhas da incerta identidade juvenil é a reconfiguração das sociabilidades em torno das chamadas "tribos urbanas". O jovem se sente bem quando está em grupo, individualmente ele é outro. Nas falas dos estudantes, percebemos a importância dos amigos, da convivência com os outros, das experiências e incertezas por eles vividas, como por exemplo, o medo da solidão no

futuro (*Em um momento se sentir forte e em outro frágil*). Não é mais o território fixo ou algum tipo de consenso racional e duradouro que convoca, congrega e aglutina essas "tribos" na atualidade. Não há comportamentos previsíveis, nem modelos de conduta ou manuais para entendê-los, embora muitas vezes os meios de comunicação pretendam lançar modelos e/ou estereótipos para representar situações vividas na sociedade.

Dependendo dos contextos, há uma polifonia e multiplicidade de interpretações para a juventude. Talvez devêssemos falar *de juventudes e adolescências*. Nas multideterminações sociais com que se depara o indivíduo; ele se torna adolescente mediante uma produção sócio-histórica de sua vida, que inclui a eclosão de fatores biológicos e emocionais, a qual o faz exercitar-se e experimentar diferentes modos e contextos de vida, muitas vezes difíceis e complicados para si mesmo e para os pais e professores que com eles lidam. Referem-se ao aqui e agora dessa etapa, imersos num presente que pode lhes oferecer "prazer, encontros, trocas afetivas, mas também angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia" (DAYRELL, 2003, p. 49). Suas representações aparecem distantes das dos docentes e dos pais, para os quais a juventude é vista em sua dimensão transitória: preparação para o futuro, para um possível vir-a-ser. Escapa a esses adultos que o futuro se tece no presente.

Os jovens do ensino fundamental da escola privada, que nos foram entregues pelos professores com o estigma de "indisciplinados", fizeram acrósticos para signifi-

car essa etapa de suas vidas:

Adolescentes são

Descontrolados

Ou irritados

Loucos

Estranhos

Se sentem solitários

C

Estranhos

Natural

Triste

Ematuro (Imaturo)

e

Alguns são

Difíceis

Outros são

Legais

Enchem o saco

Sem querer

Causar algumas coisas ruins

Esquecem, nem pensam em

Namorar

Tente

Entender, tudo é difícil de se fazer.

Nesse grupo de alunos, vemos com mais intensidade, conceitos de descontentamento, tristeza, insegurança e rebeldia para vivenciar essa fase (*solidão, esquecimento, amedrontamento*), o que, provavelmente, origina-se dos contextos (familiar, escolar e de amizades) vividos por eles, embora a insegurança também tenha estado presente nos outros dois universos de pesquisa. A fala dos jovens da escola técnica mostra essa realidade.

"É tentar descobrir como somos, o que iremos fazer no futuro... Ser complicado/confuso... é descobrir coisas novas, não gostar de regras, imposições. É a melhor

fase como todos dizem" (veja que não é ele quem diz, são os outros).

In-conclusões

Para Babim e Kouloumdjian (1989), os jovens, frente à realidade tecnológica, têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Utilizam-se referenciais diferentes daqueles dos adultos para lidar com os compromissos, apesar de a família e a escola, muitas vezes, desconsiderarem este dado.

Assim como a sociedade está em transição, as formas de ensinar, aprender e pesquisar com os jovens, também exigem mudanças. Em um mundo de muitas transformações, é preciso reconhecer que um dos grandes desafios para o educador/pesquisador é conhecer o estudante, ajudando-o a lidar com as complexidades e ambigüidades de um tempo e contexto mediados por meios tecnológicos e comunicacionais; e uma pesquisa com os meios de comunicação permite tratar de questões da adolescência com disposição afetiva e abertura emocional que outros instrumentos de pesquisa não propiciariam.

Logo, a pesquisa que realizamos com os adolescentes, utilizando os meios de comunicação nos espaços escolares mostrou a disponibilidade que os jovens têm para aprender e participar de atividades com esses meios, quando distantes de situações pedagógicas impositivas e autoritárias; e evidenciou o envolvimento sério e entusiasmante que eles demonstram perante as atividades que tratam de assuntos correspondentes aos seus interesses, e que, de

alguma forma estão interligados com suas vivências. Assim, as atividades realizadas para a coleta de dados obtiveram sucesso e aceitação entre os adolescentes, pelo fato de estarem interligadas com seu cotidiano e, principalmente, responderem à *necessidade de comunicação* – com espaço para o jovem se expressar, ser acolhido, ouvido e compreendido por adultos.

Vivemos, na escola, situações de ternura, participação e respeito, em oposição à escola violenta. Compactuamos com Restrepo para o qual a escola é violenta quando

se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes, que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem, por isso, responder às nossas exigências com resultados iguais... somos violentos quando a arrogância geometrizar e homogeneizadora desconhece que o maior patrimônio com que conta a vida e a cultura é seu impressionante e farto leque de diferenças (RESTREPO, 2001, p. 65).

Na maioria das situações, o professor utiliza-se da autoridade institucional em substituição à autoridade autêntica, calçada na competência profissional. Tem dificuldade para perceber que seus atos são, também, violentos e autoritários e a falta de limites dos alunos é, na verdade, uma forma de manifestar descontentamento com a escola, evidenciando ousadia e/ou criatividade; quem demonstra criatividade é por-

que superou medos e imposições impostos pela escola.

Os jovens pesquisados mostraram-nos ter necessidade de criar, expressar-se e interagir por meio da dramatização, da dança e da música. Na dinâmica dessas reapropriações, os meios de comunicação, como uma das mediações sociais e culturais, constituem um novo organizador perceptivo e um reorganizador de relações e experiências sociais. A televisão, o rádio e, conseqüentemente, os programas, músicas e personagens neles presentes servem de modelo, aspiração ou referencial para os adolescentes. Percebemos o referencial midiático presente em suas conversas com os amigos, em sua corporeidade e, conseqüentemente, na construção de suas identidades juvenis.

Desta forma, compartilhamos com Dayrell, o entendimento de que os jovens amam, sofrem, divertem-se e pensam a respeito de suas vidas, posicionando-se segundo seus padrões de entendimento. "Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (DAYRELL, 2003, p. 24).

Entendemos os adolescentes como sujeitos de direito (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Constituição Brasileira, 1988) que têm voz, vontade e capacidade para expressar-se e, portanto, devem ser ouvidos e considerados, estando disponíveis para a co-gestão, para a construção de relações mais abertas e participativas com os adultos.

Lidar e envolver-se com jovens supõe, como afirma Restrepo (2001), renunciar à posse de um autoritarismo que tem caráter dominador a partir da lógica da guerra. Assim, o adolescente está aberto à carícia e à ternura. Para o autor, a carícia não se refere apenas à intimidade que mantemos uns com os outros, mas aos espaços de vida social que vão desde a escola até a política.

A carícia é uma figura que tem estrita relação com o uso do poder, podendo-se dizer que, enquanto o autoritarismo é um modelo político ultrajante, a democracia é uma forma de carícia social onde nos abrimos à co-gestão e à práxis incerta, sem as quais é impossível construir uma verdade com o outro (RESTREPO, 2001, p. 57).

Notas:

¹ Alguns pesquisadores trazem dados sobre a relação dos adolescentes com os meios de comunicação, entre eles Penteado (1991); Zaguri (1996); Gomes e Cogo (1998); Porto (2000); Cogo e Gomes (2001).

² Participam desse grupo: Prof^a Denise Nascimento Silveira, Prof^a Carmem Lúcia Lascano Pinto, Psic. Marlise Flório Real, Psic. Karen Mata Alvares, Prof^a Maria Daisi da Fonseca Prietsch e as estudantes Aline Lemke, Danieli Godoy da Silva, Adriana Dame Pinheiro (Pedagogia/UFPel) e Francine Porto Gomes Xavier (Psicologia/ UCPEL).

³ Como a pesquisa teve continuidade em dois anos letivos, muitos alunos, em 2004, ascenderam à série seguinte – 7^a série do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio.

Referências

- AIRES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ABRAMO, H.W. et al. (org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- CHAIGAR, Vânia Martins. A pedagogia da comunicação e a professora cata-vento. In : PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas-RS: Ed. Universitária UFPEL, 2001.
- COGO, Denise; GOMES, Pedro G. *Televisão, escola e juventude*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 24, p. 40-52, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, Pedro; COGO, Denise (org.). *O adolescente e a televisão*. Porto Alegre: UNISINOS, 1998.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. V. 3 (Guia da escola cidadã).
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MERLO, Tatiana. A imagem como símbolo cultural. In: PORTO, Tania M. E. (org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM, 2003.
- OUTEIRAL, José O. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PENTEADO, Heloisa Dupas. *Televisão e escola: conflito ou cooperação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- PORTO, Tania Maria Esperon. *A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara-SP: JM, 2000.
- PORTO, Tania Maria Esperon (org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara-SP: JM, 2003.
- RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, J. M. As tecnologias do imaginário In: PERES, L. M. (org.). *Imaginário: o entre saberes do arcaico e do cotidiano*. Pelotas-RS: UFPel, 2004.

ZAGURI, Tânia. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Recebido em 11 de março de 2005.

Aprovado para publicação em 5 de maio de 2005.