

- Tania Maria Esperon Porto
Pelotas (Brasil)

Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação¹

What´s the young person of the 21th century like?

¿Quién es el joven del siglo XXI?, ¿cómo vive?, ¿cómo se relaciona?, ¿qué le gusta? Son preguntas que nos llevan a querer oír, mirar y conocer quién es el adolescente que, muchas veces, no logra comunicarse con el adulto. Conocerlo más de cerca nos permite diferentes formas de interpretación de su vida cotidiana, para la comprensión de los significados que el joven atribuye a determinadas situaciones. Se aporta en este trabajo dos investigaciones con estudiantes de la escuela elemental o primaria, los cuales nos proporcionan reflexiones acerca de los adolescentes, sus intereses, relaciones e interacciones en la sociedad en general.

Getting to know the young person of the 21th century better in his relationship with the media will allow us to understand his daily life in different ways and the meanings he gives to situations, places and events. And therefore we´ll be able to create spaces for learning, dialogue and communication with individuals at schools. The authors present data from research carried out with primary and secondary students which makes us think about teenagers, their interests and interactions in the society. An active observation and group activities with media were carried out to collect these data and help them to communicate and improve their motivation and reflection. They think that the knowledge of teenagers´ interests and challenges help teachers and researchers to create new teaching tools.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Adolescentes, escuelas, medios de comunicación y violencia.
Teenagers, schools, mass media, violence.

A distância entre a violência e a ternura tanto em seu matiz tático 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).

❖ Tania Maria Esperon Porto es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) (tania-porto@terra.com.br).

Analisar o papel que as mídias e o transbordamento de informações/imagens têm desempenhado na vida social implica buscar entender as condições sociais, 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, a imaginação e os valores 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 Gutenberg, 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 sensório-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 (Chaigar,

2001); 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 o computador– apenas por serem considerados modernos; se continuarmos a tratá-los como recursos pedagógicos, simplesmente faremos velhas coisas com coisas novas» (2001: 243).

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 preparam 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 escola².

A dimensão dos desdobramentos comunicacionais que as linguagens das tecnologias propiciam, leva-nos a trazer, 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.

1. O contexto de pesquisa

Abrindo o texto com a citação de Restrepo (2001), trazemos 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 UFPel), 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).

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

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. 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 e comunicação para melhor entender o professor e a escola que aí está. Por isso, trazemos Restrepo (2001), para o qual a ternura é ele-

mento 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

Entendemos os adolescentes como sujeitos de direito, 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.

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 aplicação de questionários, realização de observações participantes, entrevistas e encontros coletivos 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 RS/ Brasil.

Consideramos igualmente importantes procedimentos de pesquisa com a utilização do corpo, imagens e sentimentos, entre outros, que nos permitiram

captar expressões não-verbais, reticências, trejeitos e comportamentos corporais, falas e alguns desabafos nas «entrelinhas», possibilitando-nos abordar novas sensibilidades e o desocultamento de significados 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, cujos estudantes são de classe média baixa e baixa, com idades entre 11 e 17 anos.

- Alunos de 6^a/7^a série de uma escola particular de ensino fundamental, cujos estudantes têm maior poder aquisitivo e são de classe média alta, com idades entre 11 e 16 anos.

- Alunos de 2^o/3^o ano do ensino médio de uma escola técnica pública - CEFET/RS, localizada no centro da cidade, que abarca estudantes de diferentes classes sociais, com 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, entre outros, 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, mostramos a imagem de uma mulher que parecia estar chorando e de outra roendo as unhas, pedindo-lhes que as descrevessem. Os jovens da escola pública disseram: «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, conseqüentemente, 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, professores em geral.

Ela possibilitou a participação ativa do adolescente que, no entender de Aumont (1993: 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: 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 socio-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.

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. Este grupo, em diferentes momentos, tem trazido dificuldades vividas em suas famílias. Demonstram 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 ouvintes. Era uma violência que não provocava espanto nem reação. Ela também está presente na mídia, que a trata simplificada e, na maioria das vezes, de forma banal e vulgar. Além disso, 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, em Abramo, 2002). Ela se transformou 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 vio-

lentamente aos possíveis ataques a que possam ser submetidas.

Percebemos que muitas atitudes encontradas nos jovens se originam 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 dessa classe enviaram e receberam «pedras» de presentes, enquanto outros 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: 110), 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». Ele (o outro) não é aceito como outro. O diferente não é aceito. A aceitação pressupõe conspiração, ou seja co-inspiração para fazer coisas juntos, com aceitação mútua, (co-gestão, segundo Restrepo, 2001). 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: 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 do autor, 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 tm 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, em Abramo: 2002: 101). Nos processos de admitir, selecionar, integrar ou rejeitar estímulos e normas (relações de poder), extraídos do meio que os cerca, os jovens mostraram-nos situações conflituosas introjetadas e evidenciadas segundo o olhar da escola, professores, colegas e pais.

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 aproximam. 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. Ele 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» (2004: 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 vivem.

La Taille (Abramo, 2002: 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: 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; assim, a adolescência é uma produção histórica, social, cultural e econômica.

Há algum tempo, existiam 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 (Aries,

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, assistimos, 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.

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: 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 se preparando 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 das pessoas, 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 vão estar presentes, de algum modo ao longo de sua vida, podendo auxi-

liá-lo, ou até mesmo, dificultar algumas de suas relações com os pares e acontecimentos.

Estas situações são percebidas pelos jovens. Eles 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 (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, por exemplo, como

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; assim, a adolescência é uma produção histórica, social, cultural e econômica.

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, ele se torna adolescente mediante uma produção socio-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: 49). Suas representações aparecem distantes das dos docentes e pais, para os quais a juventude é vista em sua dimensão transitória: preparação para o futuro, para um possível vir-a-ser. Escapalhes que o futuro se tece no presente.

Os jovens do ensino fundamental da escola particular, que nos foram entregues pelos professores com o estigma de «indisciplinados», fizeram acrósticos para significar essa etapa de suas vidas: Adolescentes são alguns são / Descontrolados difíceis / ou irritados outros são / loucos legais / estranhos encham o saco / se sentem solitários sem querer / Causar algumas coisas ruins / estranhos esquecem, nem pensam em / natural namorar / triste tente / ematuro (Imaturo) 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 esses jovens, 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» (não é ele que diz, são os outros).

2. 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 de 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 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, esta pesquisa com meios de comunicação e adolescentes nos espaços escolares mostrou a disponibilidade que eles 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 os jovens 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 geometrizante 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: 65).

Na maioria das situações, o professor utiliza-se da autoridade institucional em substituição à autoridade autêntica, calcada 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 porque 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 refe-

rencial para os adolescentes. Percebemos o referencial midiático presente em suas conversas com os amigos, em sua corporeidade e, conseqüentemente, na construção das 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: 24)

Entendemos os adolescentes como sujeitos de direito (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 pressupõe, 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: 57).

Notas

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro da FAPERGS e das bolsistas Aline Lemke (PIBIC-CNPq) e Juliana Moraes de Moraes (BIC-FAPERGS).

² Alguns pesquisadores trazem dados sobre a relação dos adoles-

centes com os meios de comunicação, entre eles PENTEADO (1991), ZAGURI (1986), GOMES E COGO (1998; 2001) e PORTO (2000).

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

Referências

- AIRES, P. (1981): *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, LTC.
- ABRAMO, H.W. e AL. (Orgs.) (2002): *Juventude em debate*. São Paulo, Cortez.
- AUMONT, J. (1993): *A imagem*. Campinas, Papirus.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. (1989): *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas.
- CHAIGAR, V.M. (2001): «A pedagogia da comunicação e a professora cata-vento», in PORTO, T.M. (Org.): *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas/RS, Ed. Universitária UFPel.
- COGO, D. e GOMES, P.G. (2001): *Televisão, escola e juventude*. Porto Alegre, Mediação.
- DAYRELL, J. (2003): «O jovem como sujeito social», in *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, 24: 40-52.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.
- GOMES, P. e COGO, D. (Orgs.) (1998): *O adolescente e a televisão*. Porto Alegre, UNISINOS.
- GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. (2000): *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo, Cortez. V. 3 (Guia da escola cidadã).
- MATURANA, H. (2001): *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte, UFMG.
- MERLO, T. (2003): «A imagem como símbolo cultural», in PORTO, T.M. (Org.): *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara, JM.
- OUTEIRAL, J.O. (1994): *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- PENTEADO, H.D. (1991): *Televisão e escola: conflito ou cooperação*. São Paulo, Cortez.
- PORTO, T.M. (2000): *A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara, SP, JM.
- PORTO, T.M. (Org.) (2003): *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara, JM.
- RESTREPO, L. C. (2001): O direito à ternura. Petrópolis, Vozes.
- SILVA, J.M. (2004): «As tecnologias do imaginário», in PERES, L.M. (Org.): *Imaginário: o entre saberes do arcaico e do cotidiano*. Pelotas, UFPel.

