



1290001267



FE

TCC/UNICAMP Si38a

Daniela Corradini da Silva

Uma análise sobre a linguagem do adolescente no
contexto escolar

UNICAMP
2002

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência
parcial para o curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob a orientação da
Profª Drª Ângela Soligo.

Silva, Daniela C. (2002). Uma análise sobre a linguagem do adolescente no contexto escolar. Faculdade de Educação – Unicamp.

RESUMO

O Objetivo deste estudo foi analisar a linguagem dos jovens da escola pública e verificar a relação dessas falas com o contexto social em que estão inseridos. A pesquisa foi realizada no município de Jundiaí-SP, em uma escola da rede estadual de ensino, com adolescentes de 16 a 23 anos, a partir de uma abordagem etnográfica para a coleta de dados. O que pudemos concluir, através de leituras e registros, é que esses jovens, ao fazerem uso da linguagem, reproduzem uma cultura que valoriza a mídia e os meios onde vivem e desvaloriza a escola.

Palavras-chave: linguagem, cultura, adolescente.

Índice

Capítulo I - Introdução

1. Aspectos Sociológicos da Linguagem	1
2. Aspectos Psicológicos da Linguagem	5
3. Adolescência	
3.1 Aspectos Gerais	14
3.2 Uma interpretação Psicanalítica da Adolescência	16
4. Estudos Recentes sobre a Adolescência	21

Objetivos	26
------------------	----

Capítulo II - Método

1. Participantes	27
2. Os alunos	28
3. Material	29
4. Procedimentos	30

Capítulo III - Resultados e Discussões

1. A Formação dos Grupos	32
2. As falas (linguagem)	34
3. Relação das Falas Registradas com as Teorias	37
4. Questionário	38

Conclusão	46
------------------	----

Referências Bibliográficas	48
-----------------------------------	----

Anexo I	51
----------------	----

Agradecimentos

Agradecer não é o suficiente. Dedico este trabalho e os quatro anos e meio de empenho aos meus pais, João e Marilisa, não somente pelas pessoas maravilhosas que são, mas pelo que sou graças a eles.

Agradeço ao amor da minha vida, Fabio, que, apesar de termos nos conhecido quando o curso estava acabando, me ajudou e me acompanhou em todos os momentos que pode. Obrigado vida!

Agradeço à minha irmã, Fernanda, e à minha avó, Antônia, que “agüentaram” meus momentos de nervoso e ansiedade, sempre com muita paciência.

Agradeço também às pessoas que, indiretamente, fizeram parte da minha história na faculdade e, conseqüentemente, deste trabalho: Sr João, Carú, Carol, Telma, Giu, Gabi e tantas outras.

Finalmente, e especialmente, agradeço à minha orientadora, Ângela, que tornou meu sonho realidade.

Apresentação

Uma experiência pessoal despertou em mim a curiosidade em investigar a linguagem e o comportamento dos jovens nos dias atuais. Relatarei essa experiência rapidamente.

Fui convidada para substituir uma professora de português em uma escola estadual no município de Jundiaí. Assim que entrei na escola, notei que os jovens me olhavam de uma forma diferente como se eu não fizesse parte daquele grupo (e realmente não fazia). A secretária entregou-me um envelope onde havia várias atividades que a professora deixara para que passasse para os alunos. A classe era uma oitava série do ensino fundamental e a faixa etária dos alunos variava entre treze e dezesseis anos.

Assim que entrei na sala assustei-me com a formação dos grupos, os jovens uniam as carteiras, conversavam sobre variados assuntos, cantavam, enfim, nem notaram que uma professora substituta entrara na sala. Passado o susto, deparei-me com as falas e a presença marcante da mídia nestas.

Uma das atividades proposta pela professora ausente era uma história em quadrinhos que deveria ser pintada pelos alunos que não tinham lápis de cor,, muito menos motivação para realizar tal tarefa

Notei que os alunos reagiram com muita agressividade quando propus a atividade que a professora havia deixado para aqueles jovens. Alguns não permaneciam sentados em suas carteiras, queriam ir perto dos amigos ou sair da sala para chamar os colegas nas outras classes. Realmente não se importavam com aquele desenho que estava em cima da mesa.

Fui percebendo que aquilo não fazia parte da realidade dos alunos, ou seja, o desenho se contrapunha ao pensamento daqueles adolescentes que gostavam de conversar sobre os acontecimentos da televisão, sobre o jogo de futebol que havia acontecido no dia anterior e com as músicas que gostavam de ouvir.

O pouco tempo que fiquei na escola foi suficiente para perceber que a linguagem e o comportamento dos adolescentes hoje revelam uma cultura que as antigas teorias desconhecem, e é por este motivo que venho, através do presente trabalho, mostrar o

quanto é importante conhecermos os diferentes enfoques que tratam os jovens pela literatura e o quanto esse enfoque se aproxima ou se distancia da realidade que encontramos na sala de aula.

Capítulo I

Introdução

1. Aspectos Sociológicos da Linguagem – A palavra como arena da luta de classes

A linguagem é vista como meio de produção de cultura e valores. Para introduzir o tema, foi feita uma leitura a partir de concepções dialéticas, enfatizando os principais aspectos que norteiam a linguagem e sua relação com o meio.

O primeiro aspecto utilizado foi o sociológico fazendo uso de vários autores clássicos como Bakhtin (1997), Patto (1984) e Bordieu (1982), que defendem a linguagem como expressão das relações e lutas sociais.

Através das contribuições dos autores aqui apresentados, procuraremos enfatizar a língua como um sistema de sinais socialmente institucionalizado e que resulta de centenas de anos de desenvolvimento gradual e mudança nas mãos de muitas gerações que fazem uso dela.

De acordo com Carriot (1972), a linguagem humana é sempre aprendida. Cada indivíduo aprende uma determinada língua e, o mais surpreendente, é como esse indivíduo aprende rapidamente a língua que é falada por sua comunidade na qual está inserido.

A linguagem é um instrumento social, e seu aprendizado requer reforço social. Como enfatiza Terwilliger (1974), o aprendizado ocorre porque o indivíduo se vê exposto à língua. *“Nenhum uso da linguagem pode ser outra coisa que não algo social, ainda que a pessoa esteja falando apenas consigo mesma”* (p.100).

A partir disso, acredita-se que a linguagem e a realidade social fazem parte do mesmo processo, não sendo possível separar a linguagem como prática social e a representação do mundo a que ela dá forma.

Bakhtin (1997) relata as relações entre linguagem e sociedade enfatizando que a língua, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência à hierarquia e utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder.

Ele contrapôs à fragmentação da linguagem instrumentalizada, uma concepção dialética de linguagem que vê o homem como sujeito falante, como autor e, portanto, como produtor.

Para Bakhtin (1997), o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua. Ela é de natureza social, portanto ideológica, não existindo fora de um contexto social.

“É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência.” (BAKHTIN, 1997, p.37).

Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material. Ele argumenta que só há compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual. Só no contexto real de sua enunciação se torna possível a concretização da palavra e seu sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quanto forem os contextos possíveis.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 1997. p. 95).

Segundo Patto (1984), a eleição de uma língua em sua forma oficial como critério para o sucesso escolar é um ato de dominação e sua doação ou imposição é a imposição arbitrária de uma cultura e implica a desvalorização de outras formas de linguagem. Isso significa que existe uma língua que é aceita nas instituições escolares como única e, além de aceita, esta língua é imposta fazendo com que outros tipos de linguagem sejam vistos como incorretos.

Assim, os indivíduos carenciados são considerados desprovidos de cultura, não se adaptando ao padrão imposto pela sociedade, contribuindo para o status quo, fazendo crer que um problema econômico, social e político, se resume numa questão psicológica e lingüística, ou seja, os indivíduos que não se “adequam” à linguagem imposta pela escola são marginalizados e vistos pela sociedade como carentes de cultura.

“A comunicação pedagógica assume características específicas que a afastam do termo comunicação enquanto troca. Ela assume a forma de imposição e de inculcação de uma cultura considerada a única legítima. Às crianças das classes populares restam duas possibilidades diante da imposição cultural a que a escola a submete: desistir – calar em classe ou abandonar a escola por algumas reprovações – ou esforçar-se para corresponder e assimilar os padrões que lhe são impostos.” (PATTO, 1984, p.138).

Na verdade, em nenhum dos casos, o sujeito estará verdadeiramente se expressando. No primeiro estará bloqueado pela mudez resultante dos sentimentos de fracasso, de vergonha e de incapacidade pessoal; no segundo, falará uma linguagem que não é a sua, de uma vida e de uma verdade que não são as suas, o que, afinal, não deixa de ser uma forma de mutismo.

Sobre a função dos conteúdos curriculares na reprodução de uma visão de mundo conservadora das relações de produção vigente, os conteúdos de ensino tendem a fortalecer o estado atual da sociedade e seus valores.

“A legislação educacional, formulada pelo Estado, visa sobretudo ao suprimento das necessidades de acumulação do capital. Todavia, a implantação da política educacional dá-se através de uma série de condições materiais e humanas intermediárias, entre as quais se destacam os conteúdos curriculares, a filtragem das informações ensinadas, a imposição de um código lingüístico e de um estilo de pensamento, os

procedimentos de seleção e de orientação psico-educacional e vocacional e a relação professor-aluno.” (PATTO, 1984, p.136)

Sendo assim, fica impossível estudar a evolução da língua dissociando-a completamente do ser social que nela se refrata e das condições sócio-econômicas refratantes.

Bordieu (1982) explica que o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe. *“Mas não poderíamos adquirir uma linguagem sem adquirir ao mesmo tempo uma relação com a linguagem: em matéria de cultura, a maneira de adquirir se perpetua no que é adquirido sob a forma de uma certa maneira de usar essa aquisição exprimindo ele mesmo relações objetivas entre as características sociais daquele que adquiriu e a qualidade social do que é adquirido.”* (p.128).

Também é na relação com a linguagem que se encontra o princípio das diferenças mais visíveis entre a língua burguesa e a língua popular.

“A maximização da produtividade do trabalho pedagógico suporia afinal de contas não somente o reconhecimento da distância entre as competências lingüísticas do emissor e do receptor mas ainda o conhecimento das condições sociais de produção e de reprodução dessa distância, isto é, o conhecimento tanto dos modos de aquisição das diferentes linguagens de classe quanto dos mecanismos escolares de consagração e portanto de perpetuação das diferenças lingüísticas entre as classes.” (BORDIEU, 1982, p.138).

Enfim, a língua é um fenômeno puramente histórico e não pode ser estudada sem vinculações com suas funções sociais. A língua é inseparável do fluxo da história e avança juntamente com ele. Podemos até dizer que a língua não é transmitida; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo.

Fica impossível, portanto, estudar a evolução da língua dissociando-a completamente do ser social que nela se refrata e das condições sócio-econômicas refratantes. Como enfatiza Bakhtin (1997) *“A palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas, de produtores.”* (p.188).

2. Aspectos Psicológicos da Linguagem

Analisaremos idéias de Vygotsky (1979), Leontiev (1985) e Piaget (1973) sobre a psicogênese do pensamento e, principalmente, da linguagem.

Os eixos que norteiam a concepção psicológica no presente trabalho são o papel da linguagem na formação das estruturas cognitivas e sua relação com o meio onde o indivíduo está inserido.

As diferenças teóricas entre esses autores não têm como base uma maior ou menor importância consentida ao ambiente social. O que analisaremos abaixo são concepções epistemológicas diferentes e subjacentes à explicação dos processos e dos mecanismos psicológicos de formação dos instrumentos cognitivos do sujeito.

Nosso objetivo principal é analisar uma temática de pesquisa específica e comum aos autores: *as raízes genéticas do pensamento e da linguagem*, e, a partir de seus trabalhos mais significativos sobre essa temática, detectar divergências teóricas e epistemológicas.

Sabemos que o indivíduo encontra a linguagem no mundo que o rodeia; a linguagem é um produto objetivo da atividade das gerações humanas precedentes. No processo de desenvolvimento, o sujeito apropria-se da linguagem. Isto significa que, no indivíduo se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada.

“Desde o seu nascimento, a criança está rodeada de um mundo objetivo criado pelo homem, ou seja, alimentos, vestuário, simples instrumentos e a linguagem, as proposições, os conceitos, as idéias, refletidas na linguagem.” (LEONTIEV, 1991, p.64).

Portando, estas capacidades e funções não são inatas, ou seja, a relação da pessoa com o mundo que a rodeia é medida pela sua relação com as pessoas.

De acordo com Leontiev (1985), através de um estudo dos processos mentais infantis como produto da intercomunicação da criança com o meio e a aquisição de experiências comuns transmitidas pela palavra, constatou-se que a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança.

Sendo assim, a palavra passa a ser um fator fundamental que dá forma à atividade mental aperfeiçoando o reflexo da realidade.

Dentro desse contexto, ao colocar o ser humano no centro de suas reflexões, Vygotsky (1979) partiu do pressuposto de que ele não se constitui sozinho, isto é, as relações sociais que se estabelecem desde o nascimento são as responsáveis pela constituição do homem.

O homem, interagindo com objetos, com o espaço que o cerca e com outros homens humanizou-se, ou seja, transformou suas ações, a natureza que o cercava e a si mesmo. A transformação do espaço físico e de objetos se deu pela ação externa do homem e a transformação interna se deu pela utilização da linguagem, de signos. Este último é responsável pela mediação do sujeito com o mundo e consigo mesmo e quando isto ocorre o homem se modifica.

As interações sociais que se estabelecem são responsáveis pelas transformações que ocorrem e pelo desenvolvimento de cada indivíduo. Estas interações são sempre mediadas, segundo Vygotsky (1979), pela linguagem e é através delas – interação e linguagem – que se dá não só a apreensão do conhecimento historicamente acumulado, mas a própria construção do conhecimento.

O indivíduo, desde o início, está interagindo com o outro e estas interações, mediada pela palavra, pelos gestos constituem suas relações com o mundo e sua elaboração do mundo.

De acordo com Vygotsky (1979), a ação do sujeito se torna gesto ao ser significada por uma outra pessoa. Inicialmente, o outro, usando a linguagem, dá significado à ação. Em seguida, no decorrer do desenvolvimento, passa-se a utilizar a linguagem significando e conduzindo seus atos.

A linguagem inicialmente usada pelo outro para significar os gestos do indivíduo, para conduzi-lo e guiá-lo no mundo que começa a descobrir, torna-se instrumento para o próprio sujeito quando a fala social começa a ser internalizada, sem que ele tenha consciência disso, transformando-se em fala egocêntrica.

“(...) a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva do indivíduo para a sua atividade mais individualizada (...)” (VYGOTSKY, 1979, p. 114).

Dessa forma, utilizando-se das palavras de Vygotsky (1979), a fala egocêntrica, que se manifesta no desenvolvimento do sujeito, é fala social e comunicativa, transformando-se em fala individual interior. Assim, a fala orientada “para fora” passará a regular o funcionamento interno do sujeito.

“(..). A função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade do indivíduo; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança.” (VYGOTSKY, 1979, p.115).

A fala egocêntrica tem ainda aspectos da fala socializada, como, por exemplo, a sua vocalização, mas também possui características da fala interior, para a qual está evoluindo; é, enfim, uma fala para si mesmo, que orienta a ação do ser.

Ao se tornar fala interior, a fala egocêntrica perde sua característica sonora e adquire outras características: não sendo expressa em som; estando “entranhada” no sujeito, ela se torna abreviada e predicativa, pois o sujeito sabe do que se trata, não necessita de esclarecimentos como a fala socializada.

A evolução de um tipo de fala (fala social, fala egocêntrica e fala interior) para outra caracteriza momentos distintos no processo de desenvolvimento, individuação e constituição do sujeito. De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1979), que tratam da lei da dupla formação das funções psicológicas superiores (primeiro entre pessoas, depois na própria pessoa), o processo de formação da fala interior se dá através da internalização.

A palavra dita para o outro, expoente da fala social e da fala egocêntrica, é também palavra dita para si; não há como considerar o que foi dito como apenas direcionado ao outro. A fala orientada “para fora”, desde que se inicia, ressoa no próprio sujeito, o que questiona o movimento primeiro fora e depois dentro, implícito no conceito “internalização”.

Devemos ressaltar e considerar o caráter social da fala egocêntrica e sua transformação em fala interior como parte importante, pois constitutiva de um novo momento no desenvolvimento do sujeito, da relação dialógica que se estabelece entre os indivíduos. Nada é linear quando se trata de linguagem e constituição de relação entre sujeitos.

O outro e a linguagem são responsáveis pelo processo de constituição do sujeito, nisto consiste o núcleo da contribuição de Vygotsky (1979). A linguagem permite a representação do mundo e de si mesmo, enquanto mediação semiótica. O outro (com)partilha experiências culturalmente acumuladas através da linguagem e possibilita, com isso, a elaboração conceitual por parte do indivíduo.

Além disso, Vygotsky (1979) considera que a linguagem e o pensamento possuem origens independentes. Enfatizou a existência de um intelecto pré-fala e de uma fala pré-intelectual e propôs que, no sujeito que indaga os nomes dos objetos às duas concorrentes se unem e a *“fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser falados”* (p. 45).

“O pensamento e a linguagem têm raízes diferentes. O desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedece as mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem a utilização de signos. (...) O pensamento e a linguagem funcionam como dois círculos que se intersectam, produzindo o pensamento verbal.” (VYGOTSKY, 1979, p. 105).

Ao contrário de Vygotsky, Piaget (1973) pressupõe que o desenvolvimento e a instrução são processos separados e que a função da instrução limita-se a introduzir os modos adultos de pensar.

Em um levantamento preliminar da fala empregada pelas crianças num jardim de infância de Genebra, Piaget (1973) verificou que, embora grande parte de sua fala fosse adaptada às necessidades de um ouvinte específico, uma parcela razoável dela era dirigida a quem quer que estivesse num raio de alcance auditivo e não dava mostra de que a criança estivesse tentando levar em conta o conhecimento ou os interesses de um ouvinte específico.

Sendo assim, Piaget classificou as funções da linguagem em dois grandes grupos: egocêntrico e socializado.

No primeiro, o indivíduo, ao falar, não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada. A pessoa não fala a não ser de si própria.

“O egocentrismo do pensamento é um obstáculo real à aquisição dessa necessidade de implicação ou de sistematização lógica. Obstáculo direto porque todo pensamento egocêntrico é, por sua estrutura, intermediário entre o pensamento autístico,

que não é dirigido, isto é, que flutua ao sabor dos caprichos e a inteligência dirigida. O egocentrismo obedece ao bel-prazer do eu, mais que à sua lógica impessoal.” (PIAGET, 1973, p. 326).

Na fala egocêntrica, os indivíduos mantêm contato recíproco, embora cada uma delas se recuse, aparentemente, a levar em conta o que a outra fale. Piaget dividiu essa fala em três categorias:

- Repetição – consiste na repetição de sílabas ou palavras, o sujeito repete-as pelo prazer de falar;
- Monólogos – o indivíduo fala para si próprio como se pensasse em voz alta, ou seja, a linguagem serve para pensar em voz alta. O processo é sempre o mesmo: num primeiro momento descreve a dificuldade e depois esboça o possível plano para sair da situação;
- Monólogo a dois ou coletivo – cada sujeito associa outro à sua ação ou à sua pessoa momentaneamente, mas sem preocupação em ser ouvido ou compreendido. Funciona como se uma segunda pessoa servisse como um estímulo para a fala mas, aparentemente, não se espera que compreenda ou sequer presta atenção a essa fala.

Através disso Piaget concluiu que a linguagem, primordialmente, reflete o pensamento sem modelá-lo e que o indivíduo tem que desenvolver-se até transformar-se num ser social.

Já na fala socializada, as pessoas trocam pensamentos com os outros. “O sujeito consegue fazer-se ouvir pelo seu interlocutor e age sobre ele, isto é, comunica-lhe alguma coisa” (PIAGET, 1973, p. 345).

É importante ressaltar que embora o indivíduo se torne capaz de se comunicar com outros de modo inteligente, a linguagem egocêntrica não é eliminada com o aparecimento da linguagem socializada.

Além desses grupos (egocêntrico e socializado), Piaget (1973) constatou que a linguagem não depende apenas do desenvolvimento: depende também do tipo de relação que as pessoas mantêm umas com as outras.

“As relações das pessoas com seu meio social também influem naturalmente sobre as variações do coeficiente de egocentrismo.” (PIAGET, 1973, p. 320).

Assim, a linguagem é vista como papel de canal de comunicação entre o indivíduo e o grupo social. A linguagem acompanha o pensamento e não o direciona, enriquecendo o universo dos sujeitos. Porém, a linguagem não é condição suficiente para as operações concretas. As raízes do pensamento não se acham na linguagem mas na ação.

“À medida que a linguagem se enriquece anulam-se os limites espaciais e temporais, a atividade do sujeito não buscará apenas o êxito das suas manipulações e a satisfação pessoal, mas começará a refletir sobre as suas ações e comunica-las aos outros. A linguagem é um sintoma de tudo isso, não a fonte.” (PIAGET, 1973, p. 402).

Portanto, Piaget (1973) se concentra mais no conteúdo do desenvolvimento lingüístico do que na função mutável da linguagem.

Em contraste com Piaget, Vygotsky enfatizou a importância da linguagem como meio de dirigir a ação e o modo como os indivíduos aprendem a usa-la para planejar ações futuras. Ele concluiu que à medida que os sujeitos se desenvolvem, a linguagem pode às vezes servir como impulso para o pensamento e que o desenvolvimento do vocabulário do indivíduo não depende necessariamente de seu desenvolvimento cognitivo.

Sobre a questão das raízes genéticas do pensamento e da linguagem, as análises de Vygotsky e Piaget supõem, em linhas gerais, uma posição comum: a crítica tanto ao associacionismo como ao gestaltismo e a necessidade de uma abordagem histórica e/ou genética.

Para Vygotsky, as pesquisas sobre as relações entre a fala e o pensamento chegaram a impasses devido ao fato de serem analisadas isoladamente. O caminho adequado seria, segundo o autor, estudá-las numa unidade sintetizadora que se reflete no “significado da palavra”.

Segundo Vygotsky (1979), mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e as da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.

Esse instante crucial em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: 1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, sua pergunta sobre cada coisa nova – “o que é isto?”; e 2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (Vygotsky, 1979, p.37).

De acordo com esse autor, as relações entre ação e fala se processam do seguinte modo: num primeiro estágio, a fala acompanha as ações da criança. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo, preceder a ação. Ela funciona, então, como um auxílio de um plano já concebido mas não realizado, ainda, a nível comportamental. Neste segundo momento surge, então, uma nova relação entre a palavra e a ação: neste instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior.

Fica claro, então, que a significação tem a sua fonte na linguagem e não nas ações da criança, as quais se caracterizam por serem dispersas e caóticas. Quando a ação intervém não é precisamente para dar forma à experiência, pelo contrário, é apenas para que o processo possa ser desencadeado. São os objetos que determinam a significação, como o próprio Vygotsky afirma: “*os objetos com os quais ela lida representam a realidade e dão forma aos seus processos mentais*”. (Vygotsky, 1979, p.20).

Para Piaget (1973), as primeiras palavras, embora não deixando de servir ao contato social (função comunicativa) e não se destacando ainda da ação material – quando representarão a classe à qual pertencem os objetos -, não deixam de expressar o sistema de esquemas sensório-motores em vias de conceptualização. Nesse sentido, as pesquisas de Piaget demonstram que as primeiras palavras, diferentemente das futuras expressões verbais ligadas a verdadeiros conceitos, apresentam o caráter notável de que o princípio de reunião dos objetos sob uma mesma denominação se prende, em parte, a uma assimilação desses objetos entre eles (fundamentada sobre suas qualidades objetivas) e, em parte, a uma assimilação das coisas ao próprio ponto de vista do sujeito (devido à repercussão dos objetos sobre suas ações, organizadas em sistemas).

Assim, para Piaget (1973), os primeiros esquemas verbais não passam de esquemas sensório-motores em vias de conceptualização. Do esquema sensório-motor conservam o

essencial, a saber, a característica de serem modos de ação generalizáveis – que se aplicam a objetos cada vez mais numerosos – de se organizarem em sistemas, analogamente aos futuros conceitos. Porém, apresentam já um semidesligamento do conceito, em relação à própria atividade e uma situação que, da ação pura, tende para a constatação; além disso, anunciam o elemento característico de comunicação do conceito, já que são designados por fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem.

Podemos concluir que na perspectiva de Piaget, a linguagem inicial é feita de ordens e de expressões de desejo e designam sistemas de ações (classificações, seriações, quantificações, implicações, etc) mais do que objetos. A nomeação não é uma simples atribuição de nome, como Vygotsky prefere interpretá-la, mas, antes de tudo, o enunciado de uma ação possível: a palavra se limita quase a traduzir a organização de esquemas sensório-motores que poderiam passar sem ela.

Por isso, a palavra, quando se constitui como significante diferenciado do significado, não evoca apenas o objeto, mas a classe na qual este se insere. Torna-se claro, então, que para Piaget a fonte da significação representativa, que emerge agora, não se encontra no objeto ou na linguagem, mas, antes de tudo, no sistema de ações previamente construído e em vias de interiorização.

Segundo Piaget, o nascimento do singo não surge como descoberta repentina e isolada, mas como parte da formação de uma função maior, a função simbólica ou semiótica, pela qual o indivíduo pode evocar ações e objetos ausentes.

Vygotsky (1979), por sua vez, enfatiza que a fala interior não é simplesmente uma fala exterior silenciosa, mas se trata de um processo de internalização da fala aberta. Tratar-se-ia, antes, de um processo psicológico, em que os traços estruturais e funcionais mudam. Nesse processo, o elo não seria o sussurro mas a “fala egocêntrica”. Assim, segundo Vygotsky, a fala egocêntrica é a fala em sua trajetória para a interiorização, por isso, intimamente ligada à organização do comportamento da criança e parcialmente incompreensível para outras pessoas.

De acordo com Vygotsky, a fala se interioriza porque a sua função muda. A fala deixa de servir apenas para o contato social e a descarga emocional e passa a servir para a organização do comportamento individual.

O desenvolvimento do pensamento, de acordo com o autor, é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural do indivíduo. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos.

Isto significa dizer que o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural. (Vygotsky, 1979).

Por outro lado, para Piaget (1973), apesar de a linguagem não criar a representação nem ser a responsável direta da formação do pensamento, não deixa de desempenhar um papel importante. O signo lingüístico permite a expressão, através da comunicação, do pensamento. Além disso, a linguagem, ao contrário de outros instrumentos simbólicos construídos pelo indivíduo, já se encontra toda elaborada socialmente e contém um conjunto de instrumentos cognitivos – relações de ordem, seriação, classificação, etc – a serviço do pensamento. Sendo assim, a linguagem não constitui a origem da lógica, é, pelo contrário, estruturada por esta.

Dessa forma, as análises das pesquisas realizadas por Piaget e Vygotsky sobre as raízes da linguagem e do pensamento permite-nos constatar diferenças substanciais em suas teses e concepções básicas.

Para Vygotsky, a relação sujeito com os objetos começa com a mediação das palavras, pois estas implicam formas e sistemas de categorização dos objetos da experiência. A significação tem a sua fonte nos signos verbais e nos objetos que representam. Já para Piaget, a fonte da significação se encontra, antes de mais nada, no esquematismo sensório-motor e no seu processo de interiorização, portanto, estruturas construídas anteriormente ao uso do signo verbal.

Para Vygotsky, a fonte principal das formas que as estruturas mentais assumem encontra-se na internalização da língua, pois os indivíduos, antes de pensarem logicamente, adquirem uma linguagem estruturada gramaticamente. Para Piaget, a linguagem como instrumento fundamental de comunicação decuplica os poderes da mente, isto é, a linguagem é aquela que é estruturada pela lógica do pensamento.

Em decorrência das teses acima apresentadas acima apontadas, ambos os autores chegam a conclusões muito diferentes sobre a possível ruptura ou continuidades entre as aquisições pré-verbais e as aquisições conceituais. Vygotsky frisa que as funções mentais

superiores têm seu início com o “significado da palavra” e, por isso, respondem essencialmente a leis de natureza sócio-cultural. Piaget, pelo contrário, defende que o esquematismo sensório-motor, no qual já se constituem as primeiras “coordenações gerais das ações” (sistemas de classes, séries, ordens, etc), se prolonga, alcançada a função semiótica, em operações mentais.

3. Adolescência

3.1 Aspectos Gerais

A adolescência é apontada nas teorias como “idade emocional”, época da vida humana em que o comportamento se acha freqüentemente sujeito à frustrações, conflitos entre motivos, problemas e situações novas.

Além de ser, algumas vezes compartimentalizada de acordo com a faixa etária, têm se observado nas leituras sobre adolescentes que, dentro de uma sociedade, fatores sociais e ambientais atuam diferencialmente, fazendo com alguns jovens sejam mais seguros (ou inseguros) que os outros.

Para analisarmos o processo de linguagem e sua relação com o meio em que está inserido o indivíduo jovem, foi preciso buscar na literatura sobre adolescentes alguns dados gerais que explicam essa fase considerada pelos autores um pouco “problemática”.

De acordo com Bee (1996), o início da adolescência é, quase por definição, uma época de transição, uma época em que existem mudanças significativas em quase todos os aspectos do funcionamento da criança. O final da adolescência é mais uma época de consolidação, quando o jovem estabelece uma nova identidade coesa, com objetivos e compromissos de papel mais claros.

O adolescente de doze ou treze anos está assimilando uma enorme quantidade de experiências físicas, sociais e intelectuais novas. Enquanto esta absorção está acontecendo,

mas antes de ser dirigida, o jovem fica mais ou menos num perpétuo estado de desequilíbrio.

É durante este período inicial que o grupo de companheiros é centralmente importante. Por fim, o adolescente de dezesseis, dezessete e dezoito anos começa a fazer acomodações necessárias, junta os fios da meada, e estabelece uma nova identidade, novos padrões de relacionamento social, novos objetivos e papéis.

De certa maneira, os primeiros anos da adolescência têm muito em comum com os primeiros anos da infância. As crianças de dois anos são famosas por seu negativismo e constante impulso para maior independência. Ao mesmo tempo, estão lutando para aprender uma vasta quantidade de novas habilidades. Os adolescentes apresentam muitas dessas qualidades, embora em níveis mais abstratos. Muitos deles passam por um período de negativismo, especialmente com os pais, bem como no início das mudanças da puberdade. E muitos dos conflitos com os pais se centram nas questões de independência – eles querem ir e vir livremente, ouvir sua música preferida no volume máximo e usar roupas e estilos de cabelo que “estão na moda”.

A puberdade não apenas define o início da adolescência como também afeta, direta ou indiretamente todas as outras facetas do desenvolvimento da pessoa.

Os efeitos diretos podem ser considerados de várias maneiras. De forma muito clara, os hormônios da puberdade estimulam o interesse sexual ao mesmo tempo em que desencadeiam mudanças corporais que tornam possíveis a sexualidade e a fertilidade adultas. Essas mudanças parecem provocar inevitavelmente a mudança gradual dos agrupamentos de mesmo sexo para os grupos heterossexuais e finalmente para os pares heterossexuais.

Enquanto este impulso para a independência está acontecendo, os jovens adolescentes também estão enfrentando uma série inteiramente nova de exigências e habilidades a serem aprendidas – novas habilidades sociais, tarefas escolares novas; e-mais complexas, a necessidade de construir uma identidade adulta. O nítido aumento no índice de depressão e a queda na auto-estima que observamos no início da adolescência parecem estar ligados a esse excesso de novas exigências e mudanças.

De acordo com Bee (1996), os jovens também são um pouco egocêntricos. Esse egocentrismo tem duas facetas: a primeira é a crença de que “as pessoas que me cercam

estão tão preocupadas com meus pensamentos e comportamento quanto eu mesmo”; e a segunda é a possessão de uma fábula pessoal, a tendência a considerar suas próprias idéias e sentimentos como únicos e singularmente importantes.

Isto é tipicamente acompanhado por um sentimento de invulnerabilidade – um sentimento que pode estar por trás da aparente atração do adolescente pelos comportamentos de risco, como sexo sem proteção, drogas, beber, dirigir em alta velocidade, etc.

Já o final da adolescência é mais semelhante aos anos pré-escolares. Aconteceram mudanças muito importantes, e foi atingido um novo equilíbrio. As alterações físicas da puberdade estão praticamente completas, o sistema familiar mudou para permitir maior independência e liberdade, e foram criados os fundamentos para uma nova identidade.

Este período também tem suas tensões. Para a maioria dos jovens, só é obtida uma clara identidade durante a faculdade, se é que é obtida de modo que o processo de identidade continua.

O desenvolvimento cognitivo é central para muitas das outras mudanças que vemos na adolescência, incluindo as modificações no auto conceito, o processo de formação da identidade, o aumento no nível de raciocínio moral e as mudanças nos relacionamentos com os companheiros.

Os adolescentes, muito mais do que as crianças em idade escolar, operam com possibilidades, não só com a realidade, e eles tendem muito mais a empregar a lógica dedutiva, ou seja, o adolescente tende mais a mergulhar no domínio da especulação e da possibilidade.

3.2 Uma Interpretação Psicanalítica da Adolescência

De acordo com Blos (1998), a passagem pelo período da adolescência não se faz num ritmo constante nem em linha reta. Mesmo sabendo que o adolescente pode passar rapidamente por várias etapas, ou pode desenvolver intermináveis variações em qualquer uma delas, Blos (1998) dividiu a adolescência em 6 fases. São elas:

- **Período de Latência**

Esse período proporciona à criança o “equipamento”, em termos de desenvolvimento do ego, que a prepara para o encontro com o incremento das pulsões da puberdade.

A dependência em que os sentimentos de valor e significação estão da garantia dos pais, é substituída progressivamente no período de latência por um senso de auto-estima derivado das realizações e habilidades que conquistam a aprovação objetiva e social.

Segundo Blos (1998), as funções do ego adquirem cada vez mais capacidade de resistência à agressão; e atividades significativas do ego, como percepção, aprendizagem, memória e pensamento consolidam-se melhor na esfera livre de conflitos do ego.

“O conseqüente controle interno mais rigoroso torna-se evidente no aparecimento de comportamentos e atitudes motivados pela lógica e orientados por valores” (Blos, 1998, p. 74).

A linguagem sofre uma mudança; a expressão “porque” é usada com maior desenvoltura. Além disso, a linguagem é cada vez mais usada para disfarçar, como mostra o uso da alegoria, da comparação, da analogia, em contraste com o uso da linguagem pela criança menor, que expressa sem “rodeios” suas emoções e desejos.

O uso da metáfora se destaca nesse período – essa figura de linguagem *“evolui ao lado do controle dos orifícios corporais”* (Blos, 1998).

Um avanço da consciência social da criança em latência se faz lado a lado com a separação entre o pensamento racional e a fantasia.

- **A Escolha Objetal Adolescente**

De acordo com Blos (1998), nesta fase a vida emocional se torna muito mais ampla e rica, numa tendência para orientação mais dirigida para a meta e visando ao

crescimento, e numa tentativa implacável de autodefinição, na resposta à pergunta “Quem sou eu”?

O ego, por assim dizer, pauta-se pelas mudanças na organização instintual e elabora, na sua própria estrutura, uma organização hierárquica das funções do ego e dos padrões defensivos. Ambos assumem, ao final da adolescência, uma fixidez irreversível, chamada caráter.

“O sentimento de ‘estar apaixonado’, e uma preocupação com os problemas filosóficos, políticos e sociais são típicos da adolescência propriamente dita. O rompimento decisivo com o modo de vida na infância ocorre nessa fase; aos anos finais da adolescência café a tarefa de testar essas relações nova e importantes, e incorpora-las ao prosseguimento de uma experiência de vida total” (Blos, 1998, p. 98)

Ligada à infância, a necessidade que a criança tem de ser amada só gradualmente se funde com a necessidade de amar; a necessidade de receber só lentamente desperta a sua contrapartida, a necessidade de dar; e a necessidade de ser “recebedor” é mais ou menos forçosamente transformada na necessidade de “fazer para os outros”.

• Adolescência Inicial

É nessa fase que Freud (1930) enfatiza o superego – entidade controladora cujas funções são inibir e regular a auto-estima, diminuir de eficiência, deixando o ego sem as orientações simples e prementes da consciência.

Os valores, padrões e leis morais adquirem apreciável independência com relação à autoridade dos pais. Neste sentido, o amigo adquire importância, ou seja, *“representa as perfeições que faltam ao eu”* (Freud, 1930, p.57).

Dentro deste contexto, a amizade reflete o conflito na identificação com a mãe e o pai, ou melhor, a incapacidade de integrar-se com qualquer um dos dois.

Portanto, essa fase é marcada por amizades, paixões, fantasias, interesses intelectuais, atividades atléticas e preocupação com a aparência em geral.

- **Adolescência Propriamente Dita**

Na concepção de Blos (1998), o adolescente se afasta definitivamente dos objetos de amores infantis. Por outro lado, isso lhe causa medo, abre horizontes desconhecidos e cria esperanças.

“A vida de fantasia e a criatividade estão em seu auge” (Blos, 1998, p. 125). Essas fantasias implementam as transferências catéticas pela “ação de tentativa” por assim dizer, e ajudam o adolescente a assimilar as experiências afetivas em cuja direção se move o seu desenvolvimento progressivo.

Sendo assim, a formação grupal é fortalecida pelo fato de a maior fonte de segurança estar num código comum daquilo que constitui um comportamento adequado.

Dentro disso, se igualar aos outros quanto ao comportamento exterior ou em viver segundo a norma do grupo, se torna fundamental. Isso é mais do que uma imitação; seu resultado final é uma superficialidade emocional, ou sentimentalismo, provocada pela influência mútua entre o eu e o ambiente.

“A essa defesa, tão predominante na juventude, dá-se o nome de ‘uniformismo’. É um fenômeno de grupo que protege o indivíduo pertencente ao grupo contra a angústia.” (Blos, 1998, p.160). O menino ou menina que não se enquadra em determinado uniformismo, estabelecido por determinado grupo, é geralmente considerado uma ameaça e, como tal, é evitado, ridicularizado, esquecido ou tolerado com condescendência.

- **Final da Adolescência**

Nesta fase, o jovem adulto persiste em certas escolhas que como sente no momento, são os únicos caminhos para a sua auto-realização.

Existe agora uma força incansável que impulsiona o jovem adulto na direção de um certo modo de vida que ele passa a sentir seu. Porém, é importante lembrar que essa

força é influenciável pelo ambiente, pelas instituições sociais, tradições, costumes e sistemas de valores.

Devemos destacar que a tarefa de aceitação da realidade jamais é completada, ou seja, nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interior e a realidade exterior e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência que não é questionada (artes, religião, etc...).

“Há uma solidificação de caráter, uma certa constância predomina nas maneiras escolhidas para realizar tarefas” (Blos, 1998, p. 197).

A maior capacidade de pensamento abstrato, de criação de modelos e sistemas, a melhor união do pensamento com a ação, dão à personalidade uma qualidade mais consistente e unificada.

• Pós-Adolescência

Essa fase é marcada pela transição da adolescência para a fase adulta. A integração caminha lado a lado com a atividade do papel social, com o namoro, casamento e paternidade.

Os processos integrativos dominam as fases finais da adolescência, e a adolescência final é caracterizada pela consolidação desses componentes constituintes essenciais da vida mental, que precisa ser integrada num todo funcional.

Dentro desse contexto, qualquer “coisa” que seja especial no modo de vida do indivíduo é sempre velada pela universalidade do lugar-comum dos padrões e papéis sociais.

Como enfatiza Freud (1930), aparece também a personalidade moral com sua ênfase na dignidade pessoal e na auto-estima. *“Esforço incessante de chegar a um acordo com os interesses e atitudes dos pais. Esse esforço constitui um passo decisivo na formação de caráter.”*(Freud, 1930, p. 211).

Deixemos claro que, naturalmente, qualquer divisão de fases é uma abstração, não existe uma compartimentalização tão nítida no desenvolvimento real. O valor desse tipo de formulação de fases está no fato de focalizar nossa atenção nas seqüências ordenadas de desenvolvimento. As transições são vagas e lentas e, principalmente, marcadas por movimentos de oscilação.

Por outro lado, fazer uma análise da visão psicanalítica sobre a adolescência se faz necessária, já que a psicanálise se tornou uma referência no que diz respeito ao comportamento dos adolescentes. Porém, a leitura Vigotskiana sobre a linguagem e as relações sociais são de fundamental importância neste trabalho pois permitem a compreensão da fala dos jovens e sua relação com o contexto em que estão inseridos.

A preocupação maior em apresentar as partes com as quais a psicanálise divide a adolescência é que, várias mudanças que ocorrem no desenvolvimento cognitivo do adolescente são marcadas, principalmente, pelas mudanças sociais (amizades, namoro, relacionamento com os pais, etc...) que o adolescente vivencia no decorrer de sua vida.

Não é objetivo no presente trabalho discutir o que é mais importante: o desenvolvimento cognitivo ou o desenvolvimento ocorrido pelas mudanças e influências sociais. Tanto um desenvolvimento quanto o outro estão integrados e são centrais para o fenômeno da adolescência, mas a relação entre eles, e seu impacto sobre o comportamento e, principalmente, sobre a linguagem dos jovens é nosso objetivo no presente trabalho.

4. Estudos Recentes sobre a Adolescência

Diversos pesquisadores têm abordado temáticas referentes ao adolescente na realidade brasileira, buscando conhecer aspectos da conduta e pensamento dos jovens nos dias atuais. Iremos analisá-las no presente trabalho com o objetivo de conhecer os diferentes enfoques dados por cada autor sobre a realidade do adolescente nos dias atuais.

Günter (1996), em um estudo sobre a preocupação dos adolescentes, investigou jovens entre 11 e 18 anos com o objetivo de assinalar fatores de ordem biológica, social, relacional e de sentimentos sobre os próprios jovens que os preocupavam. Já em um

segundo estudo, a autora investigou as opiniões de adultos, entre 20 e 73 anos, sobre as preocupações dos adolescentes.

Uma das críticas mais comuns observadas pela autora dirigidas aos jovens é a de que suas preocupações são imediatistas, triviais e egocentralizadas.

Como resultados, Günter (1996) notou que os estudos realizados por ela indicaram que as preocupações assinaladas por mais da metade dos adolescentes foram: notas baixas na escola; provas na escola; morte na família; o problema da fome no mundo; perder um amigo próximo; AIDS; não ter amigos; possibilidade de guerra nuclear. Já entre as respostas dos adultos sobre as preocupações dos adolescentes analisadas pela autora estão: separação dos pais; briga entre os pais; AIDS; não ter dinheiro suficiente; ficar grávida; uso de drogas.

A comparação dos resultados dos dois estudos evidenciou uma falta de correspondência entre as preocupações assinaladas pelos jovens e as opiniões dos adultos sobre o que preocupa os jovens. O estudo com adultos, de acordo com a autora, parece refletir uma baixa sintonia com os jovens, sugerindo que os adultos não estão indo além das suas próprias projeções. Além disso, a ausência de estudos anteriores sobre este tema impossibilita uma comparação sobre a natureza das mudanças de preocupações de uma geração à outra.

Baptista (2001), por sua vez, ao descrever como está se dando o desenvolvimento da identidade do adolescente no interior de uma escola pública de São Paulo, observou em relação aos alunos, que estes reproduzem o discurso da escola ideal, criticando, em sua maior parte, quase todos os aspectos de sua existência: o ambiente físico, os professores e os próprios colegas.

De acordo com a autora, os jovens conseguem avaliar que a escola é incoerente em relação aos próprios objetivos que propõe, principalmente no que diz respeito à inexistência, em seu espaço, de relações de democráticas e práticas de cidadania. Os jovens se sentem excluídos, assim como sua família, no processo educativo.

Segundo Baptista (2001), os comportamentos observados como resposta a este estado de exclusão vão desde um sentimento de impotência em relação a seu próprio desenvolvimento, até o uso de várias formas de violência como uma forma de tomarem pública sua existência.

O espaço escolar e a produção de cultura no curso noturno foi retratado de uma forma muito interessante por Guimarães (1995) em um artigo que tem por objetivo delinear as tendências do surgimento de uma cultura produzida na escola, especificamente no curso noturno, apontando a existência de uma “lógica interna” que, através de resistências ardilosas, tenta escapar às imposições do poder institucional.

Reconhecer essa cultura é permitir, segundo a autora, o jogo entre a ordem estabelecida e um ordenamento que, ao invés de provocar um acúmulo de “energia social”, suscita uma “dinâmica de circulação” entre os diferentes grupos que, num movimento de atração e repulsão, expressam uma dinâmica de circulação entre os diferentes grupos que, num movimento de atração e repulsão, expressam o desejo de um “querer-viver coletivo”.

Isso significa que a formação dos grupos de adolescentes se baseia na experiência vivida com o outro. Esse movimento de atração e repulsão se dá porque o individualismo existe, mas é contrabalanceado por elementos alternativos, gerando uma tensão entre indivíduo e grupo, que garante a relação social. Esse sentimento partilhado não significa unanimidade mas, expressa a vontade do jovem em compartilhar suas experiências de vida com um determinado grupo.

Não há, de acordo com Guimarães (1995), uma racionalidade que dê sustentação a esses agrupamentos. Trata-se de conjuntos inorganizados, com uma lógica interna própria, fundamentada no acaso dos encontros, mas nem por isso incapaz de perturbar a rigidez das normas.

Esse laço social constituído pela trama ruidosa desses grupos fala de um movimento que tenta coletivamente contrabalançar as imposições da escola. Porém, a partir do momento em que a instituição se enrijece, aplicando a lei única para todos os casos, o coletivo se desestrutura porque as reações violentas como, pichações nas paredes e depredação da escola, não sendo mais um objeto de negociação, enfraquece os vínculos da trama social e os excessos reprezados trazem à tona tudo que o que foi rejeitado.

A autora propõe, portanto, a compreensão da lógica interna da escola que aponta para a produção de uma cultura rica em múltiplas possibilidades.

“A perspectiva que tenta eliminar toda essa produção cultural para fora do espaço escolar acaba gerando tensões por vezes tão desenfreadas que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter. Essa cultura produzida no interior

da escola,(...), aponta para a existência de forças centrífugas que além de sustentarem um consenso precário, duvidoso e pleno de contradições expressam o 'em torno', o cotidiano escolar." (Guimarães, 1995, p. 62).

Ainda sobre a visão dos adolescentes nos dias de hoje, Wagner (1997), em um estudo descritivo que avalia e compara o que pensam os adolescentes de famílias originais e reconstituídas em relação à família, ao casamento e à separação e quais são os seus projetos de vida, observou que o contexto no qual os jovens se desenvolvem é o cenário que colore, complementa e estrutura o seu processo de crescimento.

Atualmente, o fato de ser filho de pais separados, ou pertencente a uma família reconstituída, não é fator discriminatório do jovem, como ocorria em décadas passadas. O número crescente de separações e reconstituições das relações conjugais com outros companheiros fez com que o conceito de família se tornasse mais extenso, banindo o modelo clássico, até então institucionalizado.

A autora faz uma análise da literatura que retrata a relação dos adolescentes com a família, concluindo que a vivência da perda e a tristeza da separação dos pais, provavelmente, são os fatores que movem estes adolescentes a esperar mais amor quando virem a se casar, talvez como forma de assegurar uma relação mais duradoura para suas vidas. Além de provocar um amadurecimento de suas relações com outros indivíduos.

Um outro enfoque dado à adolescência está relacionado com a questão do trabalho e a instituição escolar. Oliveira (2001), analisou as relações entre o trabalho do adolescente e o processo de escolarização.

Apesar do trabalho representar riscos para a escolarização, este é legitimado pelas representações dos próprios jovens que priorizam suas atividades no trabalho com relação às atividades escolares.

Notamos nestas leituras recentes sobre a adolescência que, a maioria delas, se tratam de pesquisas e análises realizadas dentro da realidade em que o jovem está inserido, seja na escola, em sua casa, com relação à sua família, etc.

Mesmo fundamentando-se em análises literárias, observa-se que, para compreender o adolescente de hoje, é necessário buscar na prática, informações que revelam como se dá o comportamento do jovem atual e sua visão sobre a sociedade em que vive.

Através de uma leitura real dos acontecimentos relacionados à adolescência, é possível observar a produção de uma cultura historicamente construída, mas que possui características próprias de sua época, ou seja, as interações sociais e o contexto social em que os jovens estão inseridos nos dias atuais, foram construídas historicamente, porém, ao serem analisadas suas falas, seus pensamentos e perspectivas de vida, esses jovens revelam preocupações que ultrapassam os enfoques das teorias clássicas sobre a adolescência.

Objetivos

O objetivo geral do presente trabalho é estudar a adolescência no contexto brasileiro a partir de um estudo das falas de adolescentes no âmbito escolar.

Objetivos específicos: observar adolescentes de uma sala de aula, no período noturno, de adolescentes em uma escola pública, no município de Jundiaí-SP, registrar falas e comportamentos desses jovens durante as aulas de português e literatura e no intervalo dessas aulas.

Procurando levantar dados sobre a família, a escola em que estudam, o trabalho e a relação da linguagem dos adolescentes com a mídia, procurou-se conhecer a realidade em que estes jovens estão inseridos.

Capítulo II

Método

1. Participantes

Para a execução deste trabalho utilizou-se a pesquisa etnográfica, através de registros das falas dos adolescentes e um questionário direto. Este último com a finalidade de conhecer um pouco mais as atividades dos alunos fora do contexto da escola e suas opiniões sobre a escola em que frequentam.

A escola em que foi realizada a pesquisa situa-se em um bairro de classe média baixa, no município de Jundiaí-SP. O prédio é bastante organizado e, com exceção das paredes que possuem vários desenhos e rabiscos feitos pelos alunos, é limpo. As paredes da instituição possuem vários desenhos - como por exemplo, o globo terrestre, algumas pessoas jogando futebol, carros, etc - e inúmeros escritos de alunos como *Pingaiada*, *Magoo*, *Purga*, etc. Provavelmente, essas denominações se constituem em “apelidos” dados de aluno para aluno.

A escola conta com uma inspetora de alunos que controla a entrada e saída dos alunos na escola. A chave do único portão de ferro que dá acesso à escola no período noturno fica em seu poder. Portanto, a partir do momento que o aluno entra na escola, se não portar autorização, não sai até o término das aulas. Os alunos que chegam na escola atrasados conseguem entrar na escola porém, não assistem a aula que já começou, é preciso que se espere a aula acabar para poder entrar na sala e assistir a próxima aula.

A coordenação da escola fica fechada a maior parte do período das aulas da noite e somente abre se houver a necessidade de algum pai de aluno querer conversar com a diretora. Isto significa que a coordenação da escola não participa dos acontecimentos que ocorrem neste período.

A escola possui quinze salas sendo que, destas somente oito funcionam no período noturno. Cada sala possui, em média, quarenta alunos.

A sala de aula do terceiro ano do segundo grau é ampla e arejada, as carteiras estão dispostas em fileiras e, à frente está a mesa do professor e o conhecido quadro negro.

A lanchonete e a quadra não funcionam no período noturno e, com isso, os alunos podem contar apenas com uma máquina quebrada de refrigerante que fica no corredor das salas de aula.

A professora que participou e autorizou a pesquisa em suas aulas é formada em letras e está cursando pedagogia na própria cidade. Segundo a própria professora, as maiores dificuldades que encontra em sua profissão são a falta de motivação dos alunos nas aulas, o desinteresse pelo vestibular que está próximo (já que estamos falando de uma turma do terceiro ano do ensino médio), a falta de vontade em escrever textos e a indisciplina.

As aulas ministradas pela professora são, em sua maioria, voltadas para o vestibular que permite o acesso do aluno ao ensino superior. Sendo assim, a professora utiliza-se de resumos de obras literárias que são exigidas nas avaliações dos vestibulares e textos que possuem em seu conteúdo questões sobre esses resumos para que o aluno responda, “provando” que realmente compreendeu o texto.

Na maioria das vezes, a professora opta por trabalhar os resumos em grupos de alunos porque, como é ela quem tira as cópias, estas são restritas. A maneira como ela divide os grupos é muito interessante: como os alunos já possuem grupos pré-determinados, a professora faz um “sorteio”, determinando quais os grupos que vão ler e fazer, juntos, as questões estabelecidas.

2. Os alunos

Os jovens que participaram da pesquisa possuem entre 16 e 23 anos. Foram observadas e registradas falas de 40 participantes, sendo que, destes, 35 responderam ao questionário, os outros 5 estavam ausentes no dia da aplicação do mesmo.

Com relação ao gênero a turma é bastante equilibrada. Os grupos são mistos, isto é, as meninas se agrupam com os meninos e participam das mesmas conversas, fazem programas juntos, como ir ao shopping, por exemplo.

Na sala, a distribuição entre meninos e meninas também é mista. Mesmo sem a determinação da professora, muitos alunos se sentam sempre no mesmo lugar, perto de menina ou menino, e todos conversam entre si.

3. Material

Os materiais utilizados para os registros das falas dos participantes foram um questionário direto com questões de múltipla escolha, que abordavam diversos assuntos como: dependência financeira, trabalho, com relação à escola, aos gostos musicais, etc.; e um diário de campo, ou seja, um caderno pautado onde eram registradas a maioria das falas dos participantes e alguns comportamentos marcantes durante a aula.

É importante colocar que, primeiramente, o objetivo era realizar, na sala de aula, uma filmagem dos participantes acompanhada de gravação em fita cassete das falas desses jovens. Assim, a quantidade de dados seria maior se somente tivesse sido utilizado o registro por escrito.

Porém, para que isso acontecesse era preciso, em primeiro lugar, pedir autorização, tanto da professora, como dos alunos (alvo da pesquisa). Esse pedido foi aceito pela professora mas, negado pelos alunos. A justificativa que foi dada é que vários estagiários já haviam filmado a sala e os alunos se sentiam muito incomodados com isso.

Por falta de tempo para negociar com mais calma, a coleta de dados foi feita através de registros por escrito. Acredito que o tipo de coleta não tenha prejudicado a qualidade da pesquisa e a quantidade de material adquirido. O problema maior está na atenção dobrada que se deve dar quando se está somente registrando no caderno um assunto tão delicado e cheio de informações como é a linguagem dos adolescentes.

4. Procedimentos

A pesquisa iniciou-se com a procura incessante pela diretora da escola. Para pedir autorização e conversar com a diretora da instituição o que seria realizado, ou seja, qual o objetivo da pesquisa e como ela iria ser feita, a espera foi de quinze dias.

Assim que cheguei na escola, com a carta da universidade nas mãos, tive a informação de que a diretora estava de férias e retornava depois de duas semanas. O vice-diretor não pode me atender pois não resolvia assuntos sobre “estágios”. Por mais que tentasse explicar que não se tratava de um estágio e sim de uma pesquisa com o objetivo de conhecer a linguagem dos jovens, minha explicação parecia não haver fundamento.

Passados os quinze dias, voltei à escola e consegui conhecer a diretora. Uma mulher muito simpática que me recebeu rapidamente, perguntando em que sala gostaria de realizar meu trabalho.

Após expor que seria interessante permanecer observando uma única classe, a diretora logo me apresentou para uma professora que estava em uma sala arrumando alguns livros em uma prateleira: *“Essa estagiária pode ficar na sua sala?”*. Neste momento, intervi na conversa e resolvi explicar para a professora meu verdadeiro objetivo dentro daquela escola e, mais precisamente, em suas aulas. A professora concordou e combinamos o dia em que começaria minha pesquisa.

Assim que cheguei na sala, como nenhum aluno havia entrado ainda, resolvi sentar na última carteira de uma das fileiras do canto da sala. Escolhi esse lugar para que não chamasse tanto a atenção dos alunos, e eles se fixassem mais na professora.

É muito complicado o primeiro dia de pesquisa em uma sala de aula pois, ao entrar na sala, todos os alunos notam um indivíduo “diferente”, e, enquanto a professora não explica o que esse indivíduo (no caso, nós, pesquisadores) está fazendo na sala de aula, os alunos ficam eufóricos e curiosos em saber o que essa pessoa pretende com eles.

As perguntas são inúmeras: *“O que é que você vai fazer?”*, *“Quanto tempo vai ficar aqui na sala?”*, *“Aonde você estuda?”*, *“O que você faz?”*, etc.

Para a aplicação do questionário, depois de apresentá-lo para a professora, escolhemos o dia em que seria feito. Determinado o dia, a professora pediu para que eu explicasse o objetivo das questões e a liberdade em poder respondê-las ou não.

O questionário foi feito logo no início da aula, como se tratavam de questões de múltipla escolha, um tempo curto foi necessário para que todos preenchessem. Todos os alunos que estavam na sala preencheram o questionário.

Depois de respondida as questões, a professora deu continuidade à sua aula.

Os registros foram feitos durante um mês e meio, acompanhando a mesma turma com uma única professora, no horário noturno.

Capítulo III

Resultados e Discussões

1. A formação dos Grupos

De acordo com Bee (1996), o senso de identidade social nos adolescentes fica parcialmente solto. A antiga identidade não é mais suficiente, isto é, precisa ser criada uma nova identidade, que sirva para colocar a jovem pessoa entre a miríade de papéis da vida adulta – papéis profissionais, sexuais, religiosos, etc. Sendo assim, a confusão sobre todas essas escolhas de papel é inevitável

Dessa forma, a chamada “panelinha” ou grupo adolescente constitui, então, uma base de segurança, a partir da qual o jovem pode avançar para uma solução própria do processo de identidade.

Vygotsky (1979) considera que a cultura está intimamente relacionada com as interações sociais. Nestas interações são contruídas identidades. O que podemos observar é que a linguagem é a grande responsável por essa interação, já que os indivíduos trocam suas experiências de vida através dela. Portanto, a fala é a expressão da identidade que forma o sujeito à medida que ele se relaciona com outros indivíduos.

A formação de grupos dentro da sala de aula é muito interessante, começando pelos cumprimentos. Assim que entram na sala, os alunos se cumprimentam, cada grupo a seu modo, ou seja, de uma forma diferenciada e característica. É importante enfatizar que esses cumprimentos ocorrem em formas de gestos, ou seja, os alunos se cumprimentam com as mãos, fazendo gestos diferentes.

Após os cumprimentos, os jovens organizam as carteiras, que estão enfileiradas, colocando-as em grupos.

A professora, por sua vez, discorda dessa atitude e pede sempre para que os alunos voltem com as carteiras nos devidos lugares que foram encontradas antes do início da aula. Seu pedido é fraco se comparado à vontade dos adolescentes em ficar perto dos amigos com os quais dividem suas idéias. Ainda não se dando por vencida, ao término da aula, a professora organiza as carteiras a sua maneira – disposta em fileiras.

Dentro desse contexto, Guimarães (1995) enfatiza que os grupos dão forma a seus territórios e depois são constrangidos a se ajustarem, suscitando uma multiplicação indeterminada de tribos que seguem as mesmas regras de segregação e de tolerância, de atração e de repulsão.

“Esses ‘bandos’ representavam para mim (autora) um pretexto que os alunos encontravam para, ainda que de maneira metafórica, dar corpo às suas associações. Havia uma realidade desconhecida que apesar de a escola não se interessar em atingir, agia sob diversas formas para expressar um laço social” (Guimarães, 1995. p. 59).

Os registros feitos nos intervalos das aulas e na entrada mostraram a existência de um todo em movimento que ocorria juntamente com um sentimento de conjunto. Quando havia espaços intersticiais, por onde se manifestavam os excessos, o monopólio total da instituição se enfraquecia. As conversas em grupos e os próprios grupos não permitindo que outros indivíduos participem da conversa, as risadas altas, os palavrões e os apelidos expressam a necessidade desses jovens em participar de uma vida social particular, diferente do que é enfatizado pela professora na sala de aula e que resiste em negar essas verificações, através da não permissão da proximidade dos grupos..

“O ponto comum desses pequenos grupos é a partilha do espaço escolar onde predomina a atmosfera do ‘estar-junto’.(...) A partir daí, a história desse lugar se torna história pessoal, criando um ‘nós’ que permite a cada um ver para além da vida individual.”(Guimarães, 1995, p. 61).

Acredito que a formação dos grupos também envolva a questão da diferença na relação jovem-adulto e jovem-jovem. A oposição é que, enquanto junto aos adultos o adolescente se encontra sempre em posição subordinada, junto aos companheiros este se sente entre iguais, é relativamente livre para exercitar as próprias atitudes, juízos e faculdades críticas e para fazer suas próprias escolhas de conduta aceitável ou inaceitável, é livre também para explorar as relações inter-pessoais e para medir-se com os demais.

Por outro lado, o adolescente tem a oportunidade de obter status de acordo com seus próprios méritos, tendo em vista os valores admitidos pelos companheiros. Mas, como o adolescente deseja obter status e aprovação de seus pares, conformar-se às ações e padrões do seu grupo, é possível que as pressões sociais de seu grupo tornem-se cada vez mais influentes.

2. As Falas (Linguagem)

De início percebe-se que as falas possuem uma influência muito forte dos personagens que são apresentados em novelas, programas e comerciais de televisão. A gíria e os apelidos também são marcantes na referência que um indivíduo faz ao outro.

A condição para que pudesse fazer parte do grupo da sala pesquisada era possuir um apelido. Foi o que os jovens fizeram - meu apelido na sala era às vezes, “observadora” às vezes, “pesquisadora”.

Mesmo sendo somente “observadora”, fui integrada ao grupo a partir de um apelido. Por outro lado, acredito que esse apelido tenha surgido devido a explicação que a professora deu aos participantes quando entrei na sala para começar a observação e os registros. Ela explicou que uma “pesquisadora” iria observar a sala durante um determinado período, não permitindo que eu explicasse o verdadeiro sentido do trabalho, ou motivo de estar ali na sala com eles.

Além de ser condição para fazer parte do grupo, o apelido que adquiri naquela sala de aula deve-se à atitude da professora ao me apresentar para a turma.

Portanto, o grupo estabeleceu que, para fazer parte da sala, se faz necessário possuir um apelido. Esse apelido é utilizado como referência ao outro valendo mais do que o próprio nome da pessoa a que estavam se referindo em um determinado momento.

Alguns apelidos reduzem o nome dos sujeitos, como por exemplo, um jovem que se chama Terezildo, possui o apelido *Terê*, outros apelidos não possuem relação alguma com o nome da pessoa mas estão relacionados com as profissões que exercem, como um jovem que é *office-boy* de um determinado escritório, e possui como apelido apenas a palavra *boy*. Outros ainda, não possuem relação com o nome, nem com a profissão que exerce, como: *Tico, Tetê, Manco, Vini, Zorba, Cavera*, etc.

Porém, os apelidos que me chamaram mais a atenção foram *Sergipe* e *Paraná*. Segundo os próprios donos dos apelidos, a turma os chamam dessa forma porque cada um veio dessas regiões e todos na escola os conhecem pelos respectivos apelidos. “*Têm gente aqui na escola que nem sabe o meu nome de verdade, só me chama de Sergipe, to acostumado*”.

As gírias, por sua vez, são marcantes. Um exemplo claro disso foi quando uma jovem, na sala de aula, mostrou a capa de seu caderno para um grupo de jovens que conversavam no fundo da sala. Na capa do caderno estava estampada a figura de um ator de uma novela da televisão, o qual a jovem achava muito bonito. A conversa se desenrolou da seguinte forma:

Jovem – *Ô Pampers, olha a minha foto?*

Grupo de Jovens – *Esse cara é feio e bicha!*

Jovem – *Para ô, ele é mó da hora!*

Grupo de Jovens – *Só porque ele toma bomba!*

Na conversa acima, percebe-se que a gíria, ou seja, os nomes dados às palavras não são o que elas realmente representam. Por exemplo, fica impossível imaginar que uma pessoa toma “bomba”, na verdade, ela toma anabolizantes (compostos químicos que “incham” os músculos do corpo). O termo “bomba” foi adquirido pelos jovens porque os médicos advertem quanto ao uso dos anabolizantes por serem prejudiciais à saúde. É importante destacar que o termo “bomba” também é uma criação da televisão.

As gírias que mais utilizadas pelos jovens são aquelas usadas para se referir ao outro, como por exemplo, o apelido utilizado pela jovem ao chamar o colega para ver a foto que tinha estampada na capa do caderno.

Porém, a maior parte das expressões usadas pelos jovens na sala de aula são as expressões utilizadas por alguns personagens da televisão.

Strasburger (1999), em *Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico*, esclarece que os meios de comunicação e, principalmente, a televisão é uma mídia poderosa, e as pessoas jovens são singularmente suscetíveis a ela.

De acordo com o autor, a televisão pode influenciar a percepção dos espectadores sobre o que constitui “o mundo real” e o comportamento social normal, além de ajudar a moldar normas e culturas. A televisão transmite também mensagens importantes e dignas de crédito sobre os comportamentos que exige.

As atitudes dos adolescentes são maleáveis e a televisão pode dar-lhes seu primeiro vislumbre real sobre o concreto mundo adulto do sexo, das drogas, do sucesso, etc.

Isto significa que a televisão, na concepção de Strasburger (1999), dá aos jovens “scripts” acerca de como os adultos supostamente devem agir, ou seja, ela os ensina sobre os papéis de gênero, resolução de conflitos, etc.

A aprendizagem direta e a cópia a partir de modelos demonstram que os comportamentos de alguns jovens se tornam estereotipados, assim como suas falas.

Por outro lado, conseguimos notar a influência da televisão somente quando registramos as falas dos jovens, pois a maioria dessa influência é indireta, sutil e cumulativa.

Sabemos que a televisão apresenta a figura do adolescente como sendo sua aparência mais importante que sua inteligência, ou seja, a televisão retrata os jovens como pessoas obcecadas por compras, arrumação pessoal, encontros com namorados e como incapazes de terem conversas sérias sobre interesses acadêmicos ou objetivos profissionais.

A preocupação maior está na absorção que os jovens fazem dessas informações transmitidas pela televisão. Os adolescentes se utilizam dessas informações e se autopadronizam perante a sociedade que os vêem como seres incapazes e problemáticos que “só pensam em besteiras”.

“Os adolescentes não são crianças grandes nem adultos pequenos. Eles têm sua própria fisiologia e psicologia únicas. Assim, eles podem ser singularmente suscetíveis à influência da televisão e outros meios de comunicação.”(Strasburger, 1999, p.20).

Deixemos claro que a televisão dificilmente é a única fonte desses problemas, sequer é a fonte principal. Contudo, a televisão realmente presta contribuições importantes para a área da linguagem e desenvolvimento na adolescência.

Um ponto muito interessante na pesquisa está relacionado com os assuntos que norteiam as conversas dos grupos em sala de aula. A escola e as matérias que são ensinadas

pelos professores na sala de aula não são comentadas nas conversas entre os jovens, diferente dos assuntos relacionados às novelas da televisão, ao jogo de futebol e à música.

Os comentários são, em sua maioria, sobre o que aconteceu no dia anterior ao da aula - o que aconteceu no jogo de ontem, algumas cenas de novelas que chamaram a atenção de alguns jovens, o time de futebol que perdeu a final do campeonato, as músicas que estão tocando nas rádios, etc.

Percebe-se também que as amizades se mantêm fora do âmbito da escola. Isto fica claro nas conversas entre os jovens, quando um diz para o outro: *“Porque você não foi no jogo, feio? Fiquei te esperando...”*.

3. Relação das Falas Registradas com as Teorias Psicológica e Sociológica

Em Bakhtin (1997) e Vygotsky (1979) encontrei o primeiro dos fundamentos que me orientariam para uma concepção de linguagem que vivenciei na escola, com os jovens participantes de minha pesquisa.

A enunciação, como o entende Bakhtin, é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.

Socialmente constituída e historicamente desenvolvida, a linguagem é mediação necessária e ação que transforma. E, ao agir sobre o outro e sobre o mundo, mediado pela linguagem, o homem modifica o seu ambiente e modifica a si mesmo, internalizando formas culturais, socialmente construídas.

Conseguimos ver na escola, mais precisamente entre os indivíduos participantes da pesquisa, a fala sendo utilizada como produto da interação social pois, é durante as conversas que os indivíduos trocam experiências e constroem, socialmente, uma linguagem recheada de gírias e apelidos.

Vygotsky segue a mesma linha de pensamento enfatizando que é nas relações sociais que se estabelece a linguagem propriamente dita, ou seja, conforme os jovens vão se relacionando e trocando idéias sobre vários assuntos, eles vão se constituindo como sujeitos de uma determinada sociedade.

Além disso, à medida que os sujeitos vão se relacionando na conversa com outros sujeitos, eles (sujeitos) se desenvolvem. Nas palavras de Vygotsky, as interações sociais são responsáveis pelas transformações e desenvolvimento do indivíduo.

A linguagem se torna, dentro desse contexto, inseparável das outras formas de comunicação e das relações sociais.

Sendo assim, podemos afirmar que a fala do indivíduo registrada reflete a produção de uma cultura que valoriza a mídia e desvaloriza o saber escolar, já que a produção de cultura se dá entre as relações, mediada pela linguagem.

O uso de gírias e apelidos entre os participantes expressa a construção de uma língua historicamente construída, como afirma Bakhtin, e que se modifica à medida que as relações entre os sujeitos vão se estabelecendo.

Além disso, esse tipo de linguagem (gírias e apelidos) é construída e adotada como forma de afirmação da identidade do jovem.

Na concepção de Bakhtin, a fala se produz na relação e na interação social. Assim como Vygotsky, que enfatiza que o outro e a linguagem são responsáveis pelo processo de constituição do sujeito. Neste sentido, os participantes compartilham experiências culturalmente acumuladas através da linguagem.

Essas experiências culturalmente acumuladas são vivências do próprio sujeito no meio em que se encontra inserido. Portanto, a linguagem desses jovens participantes da pesquisa refletem a cultura que é adquirida a partir da realidade em que vivem e na qual participam ativamente.

4. O questionário

Com a finalidade de conhecer um pouco mais sobre o perfil dos participantes da presente pesquisa, foi realizado um questionário direto com os jovens participantes, sobre variados assuntos, indagando sobre as opiniões com relação à escola, aos gostos, às perspectivas para o futuro e as ocupações profissionais.

A seguir, apresentaremos as tabelas com as comparações percentuais e seus respectivos comentários sobre diversos assuntos abordados no questionário.

Tabela 1 – Comparação percentual sobre as opiniões dos jovens a partir das questões estabelecidas.

Questões	Participantes (%)
Gostam de fazer novos amigos	80%
Preferem manter suas amizades	12%
Preferem ficar sozinhos	8%
Total	100%
Não gostam de todas as aulas na escola	12%
Gostam de algumas aulas na escola	76%
Gostam de todas as aulas na escola	12%
Total	100%
Querem fazer faculdade quando terminarem o ensino médio	4%
Querem somente trabalhar quando terminarem o ensino médio	20%
Querem fazer faculdade e trabalhar quando terminarem o ensino médio	76%
Total	100%
Trabalham	92%
Não trabalham	8%
Total	100%

Analisando a tabela 1, vemos que a maioria dos participantes optam por fazer novos amigos e, em seguida, alguns preferem manter as antigas amizades, permanecendo com o mesmo grupo. A minoria prefere ficar sozinho.

De acordo com Bee (1996), os amigos são pessoas que compreendem uma à outra, que compartilham seus pensamentos ou sentimentos mais íntimos. As amizades são relacionamentos intensos, onde os jovens partilham todos os detalhes, todos os pensamentos e idéias.

Os grupos constituem, então, uma base de segurança, a partir da qual o jovem pode avançar para uma solução própria do processo de identidade.

Na concepção de Günther (1996), na estrutura desses grupos adolescentes opera um princípio de dois valores, segundo o qual as atitudes válidas dentro do grupo, mas não fora dele, não são vistas como contradições morais.

Isto significa que, a sociedade obriga subjetivamente o indivíduo a formar grupos seletivos e que a formação desses grupos não passam de determinações ambientais.

O vazio da adolescência não institucionalizada na sociedade permite, dessa maneira, de um lado, um alto grau de diferenciação de personalidade e individualização, já que não há modelos obrigatórios, mas por outro lado, as descontinuidades na padronização social e a sobre carga da auto determinação facilitam o desenvolvimento da postura seletiva do jovem. (Günther, 1996).

Em seus efeitos sobre os indivíduos, as instituições sociais visam à elaboração de atitudes e traços de caráter, à receptividade seletiva aos estímulos sociais e sistemas de valores que restringem as reações a um âmbito circunscrito.

“(...) os adolescentes, entregues a si mesmos, formam espontaneamente organizações competitivas dentro de suas próprias fileiras.” (Günther, 1996, p.68).

Dentro desse contexto, devemos destacar que essas considerações possuem especial significação em relação aos períodos de desenvolvimento humano, como a adolescência, na qual está ocorrendo a formação do caráter.

Neste sentido, o ambiente representado pelas instituições sociais e designação de papéis, auxiliando na formação dos grupos, podem ser vistos como criadores de estímulos, tanto benéficos como prejudiciais.

Com relação às aulas, a maioria dos participantes gosta de algumas aulas na escola. Essas aulas são de matemática, física e geografia. Grande parte dos participantes alega a conduta do professor em sala de aula, tornando-a mais agradável ou não.

Das respostas obtidas com relação à perspectiva de cursar um ensino superior (independente do curso) ou optar pelo trabalho, ou ainda realizar os dois ao mesmo tempo, a maioria dos participantes pretendem cursar um ensino superior e trabalhar. Poucos optaram somente por se dedicar ao ensino superior.

Estas respostas possuem íntima relação com a análise seguinte, onde os dados mostram que 92% dos participantes trabalham. Muitos dos participantes não vão deixar seu trabalho para cursar um ensino superior.

Isso se explica pelo fato de alguns participantes trabalharem para sustentar seus passatempos ou hábitos favoritos – ganhar dinheiro para comprar um aparelho de som e para sair, por exemplo – ou para ajudar na renda da família.

De acordo com Bee (1996), é difícil fugir da conclusão de que o trabalho adolescente distrai os jovens das tarefas acadêmicas. Além disso, parece haver poucas compensações, se é que existem: os jovens com emprego não apresentam maior autoconfiança ou auto-estima.

Além disso, podemos supor que os adolescentes que optaram por trabalhar somente e não cursar o ensino superior estejam concluindo o ensino médio porque é uma exigência do mercado de trabalho atual.

Devemos destacar também, que a associação do sucesso profissional ao estudo aparece referenciada à formação em nível superior, ou seja, “fazer faculdade” ainda pode representar para esses jovens o caminho para a melhoria das condições de vida.

Na opção somente pelo trabalho, de acordo com Oliveira (2001), observa-se a dimensão do futuro, que reflete uma concepção de trabalho associado à ascensão social das classes, independência, bens materiais e aprendizado; e a dimensão das conseqüências do trabalho, que explicita as condições concretas nas quais esse ocorre, e suas conseqüências no cotidiano dos jovens.

Tabela 2 – Comparação percentual dos participantes com relação aos pais.

Questões	Participantes (%)
Não contam aos pais o que fazem	12%
Conversam pouco com os pais	56%
Gostam de dividir os assuntos com os pais	32%
Total	100%
Não ligam em depender dos pais financeiramente	12%
Gostam de ser independentes financeiramente	88%
Total	100%

Com relação aos pais, Bee (1996) coloca que há boas evidências de que a adolescência possa ser mais estressante para os pais do que para os próprios jovens. A maioria dos pais percebem a adolescência como o estágio mais difícil da paternidade/maternidade, tanto em virtude da perda de controle sobre o adolescente quanto do medo em relação à sua segurança por sua maior independência.

Assim, os pais acabam dando aos jovens cada vez mais espaços para fazerem escolhas independentes como trabalhar e ter sua renda própria.

O contexto no qual o jovem se desenvolve é o cenário que colore, complementa e estrutura o seu processo de crescimento. Na concepção de Wagner (1997), as experiências do sujeito construídas na família e em todos os seus círculos sociais, contribuem diretamente na sua formação enquanto adulto, fazendo-o capaz de tomar decisões, relacionar-se, escolher um cônjuge, etc.

O papel da crucial da família, como responsável pela construção dos projetos de vida do adolescente, assim como dos seus valores e crenças, se dá na medida em que ela é o palco onde se vive e aprende as primeiras cenas, buscando o equilíbrio entre o real e o imaginário.

“Desse modo, à luz da compreensão sistêmica, onde cada sujeito somente pode ser entendido no seu contexto familiar, afirmamos que qualquer mudança na família afeta todo o sistema intelectual do adolescente.” (Wagner, 1997, p. 159).

Apesar da mudança estrutural da família, ao longo do tempo, alguns valores crenças e projetos de vida parecem ficar imunes, como por exemplo o diálogo entre pais e filhos sobre sexo, drogas, namoros, etc., estabelecendo-se independentemente destas transformações. Isso se explica nos resultados percentuais avaliados onde a maioria não divide, ou divide muito pouco, seus assuntos particulares com seus pais.

Sendo assim, de acordo com Wagner (1997), as diferentes configurações familiares necessitam ser avaliadas na sua idiossincrasia, a fim de que se possa conhecer e compreender novas formas de relacionamento, funcionamento e vinculação familiar, que não necessariamente atendam ao modelo original historicamente reconhecido.

Tabela 3 – Comparação percentual com relação aos gostos dos participantes.

Questões	Nº de Respostas	Respostas em %
Assistir televisão	11	44%
Ouvir música	22	88%
Sair com os amigos	15	60%
Ficar sozinho em casa	5	20%
Ler livros e revistas	9	36%
Ir ao cinema	9	36%
Fumar	2	8%
Namorar	18	72%
Praticar esportes	10	40%

Já observamos anteriormente a relação dos jovens com a mídia, o que afirma as respostas dadas pelos participantes e analisadas na tabela acima. Grande parte considera a televisão e o rádio como seus principais passatempos.

Com relação aos gostos musicais, muitos participantes possuem tipos variados optando por mais de um estilo musical, algumas respostas foram generalizadas – “*Tudo quanto é tipo de música*”.

Ao questionar sobre a preferência em ficar sozinho e sair com os amigos, a maioria optou em sair com os amigos, afirmando também a formação dos grupos e, como consequência, a formação da identidade do jovem.

Opções como namorar também podem ser incluídas na construção da identidade, pois o jovem mantém contato e se relaciona com outras pessoas do sexo oposto, dividindo suas experiências e idéias.

Tabela 4 – Relação de respostas à pergunta sobre o que os participantes mudariam na escola.

Relação de respostas	Quantidade
Qualidade no ensino	2
Desempenho do professor	10
Comportamento dos alunos	5
Metodologia	3
Regras da escola	1
Espaço Físico	3
Currículo	4
Direção	2
Não responderam	3

Dentro das respostas analisadas na tabela 4, procuraremos dar ênfase as respostas que dizem respeito à conduta dos professores na sala de aula, o comportamento dos alunos a condição do espaço físico e o currículo da escola.

Enfatizaremos estas questões pois são as que obtiveram o maior número de respostas quando foi perguntado no questionário o que mudariam na instituição onde estudam os participantes.

Com relação à conduta dos professores, foram analisadas várias respostas dentre elas: *“Mudaria alguns professores, que ao chegar na sala de aula fala meia palavra, senta e não explica nada...”*; ou ainda, *“Professores com modos antigos de ensino e mentalidade atrasadas que não conseguem prender a atenção de todos.”*

O posicionamento dos jovens quanto às relações estabelecidas entre professor e aluno faz emergir os impasses vividos em função da hierarquia rígida existente na escola e do papel de dominação do professor nessa relação.

Configura-se nessas respostas, relações conflituosas entre professor e aluno, pautadas pelo autoritarismo, e também o posicionamento dos alunos pela necessidade de estabelecimento de relações pautadas no respeito. Uma resposta dada por um participante à

questão esclarece perfeitamente essa relação: “ *Mais respeito dos alunos para com os professores, e que fossem tratados como pessoas racionais e não como crianças não pensantes pelos diretores e que nossas opiniões fossem respeitadas desde que elas estejam corretas.*”

De acordo com Baptista (2001), a perspectiva dos alunos, ao avaliarem os professores, confirma a imagem de uma atividade tradicional, ou seja, os professores dão aula, explicam a matéria, cumprem sua tarefa, sem estabelecerem uma relação efetiva com os alunos.

De acordo com os participantes, é preciso que os próprios alunos mudem sua postura para serem respeitados pelos professores. “ *Eu mudaria o comportamento de alguns alunos porque eles nem aprende e nem deixa os outros aprenderem.*”

É muito interessante essa postura do participante em olhar o outro e analisar uma postura que também é sua dentro da sala de aula pois, afinal o participante também é aluno.

Analisando a questão do currículo e a questão do espaço físico, os participantes em sua maioria alegam a inclusão da aula de Educação Física no quadro de aulas do curso noturno e a conseqüente abertura da quadra, já que essa disciplina se tornou um privilégio dos estudantes que freqüentam a escola nos outros períodos. “ *(...) colocaria aulas de Educação Física na turma da noite(...)*”.

As respostas à questão sobre o que mudariam na escola, assim como as outras questões leva-nos a crer que se faz necessário um repensar das formas de constituição das políticas de promoção de desenvolvimento da instituição onde estão inseridos estes jovens para a abordagem de questões que envolvam o dia-a-dia deste indivíduo que freqüenta a escola e faz uso dela não somente para adquirir conhecimento acadêmico, mas para se desenvolver enquanto ser humano e se relacionar com outros seres que compartilham deste mesmo lugar.

Conclusão

Percebemos que a adolescência ocupa um espaço significativo em publicações jornalísticas, televisão, rádio, etc, no Brasil, mas não tem um destaque pronunciado no que se refere ao volume de pesquisas científicas sobre a linguagem desses jovens. Além disso, a literatura sobre a adolescência se mostra contraditória com relação ao comportamento do jovem hoje.

A convicção da literatura de que a natureza dos adolescentes é confusa e problemática nos faz generalizar conclusões sobre o comportamento desses jovens. Isso faz com que esqueçamos que esses mesmos jovens estão inseridos dentro de diferentes contextos, vivenciando os mais variados tipos de experiência.

Como foi salientado, não obstante o desinteresse da literatura em observar esses diferentes comportamentos, pouco esforço tem sido dirigido no sentido de a escola verificar quais as principais preocupações e o que falam esses jovens que fazem parte desse contexto.

Sendo assim, faz-se necessário encontrar maneiras de explorar essa área tão importante como é a linguagem, na esperança de que essa tentativa redunde em uma melhor compreensão das visões e expectativas dos jovens e do ambiente social em que vivem.

Contraditoriamente às expectativas da literatura encontramos adolescentes que falam sobre suas experiências, sobre suas próprias atitudes em sala de aula, sobre o comportamento de seus professores em sala de aula, sobre suas relações com seus pais e amigos.

Por sua vez, o processo de homogeneização da cultura coloca-se, pois, para a escola, como algo necessário diante da profunda heterogeneidade das práticas culturais no interior de suas salas de aula.

O que observamos nos registros é a afirmação de que o tempo escolar, como construção social, deveria levar em conta as condições físicas e fisiológicas dos sujeitos que nela estão inseridos.

Dentro desse contexto, a questão da linguagem se torna crucial quando se trata de interações sociais.

Como já foi dito anteriormente, o ponto comum dos grupos de jovens é a partilha do espaço escolar onde predomina a atmosfera do “estar junto”. A direção da escola e, principalmente, os professores poderão compreender a força dessas situações como estando ligadas à uma sensibilidade local e terão maior êxito em suas práticas educacionais se vincularem seus trabalhos à partilha deste “sentimento comum” integrando as relações, os grupos em suas vivências de sala de aula.

A escola deve buscar o motivo pelo qual os jovens consideram a linguagem da mídia mais importante que a da instituição. Uma das perspectivas que este estudo abre é discutir o sentido da mídia e da escola, do ponto de vista dos adolescentes.

A falta de tempo para uma análise mais sucinta do assunto faz com que apresentemos um trabalho que apenas introduz os temas que norteiam este assunto tão fascinante que é a linguagem do ser humano e as interações que se constroem conforme esta é utilizada pelos grupos.

É possível criar, a partir do que foi apresentado nesta pesquisa, inúmeras investigações relacionadas à linguagem e ao adolescente. Cabe à nós, educadores, relacionar essas investigações com nossa prática em sala de aula.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BAPTISTA, Marisa T. D. S. A escola pública paulista e os comportamentos de risco observados no processo de desenvolvimento da identidade adolescentes. IN: Revista do Departamento de Psicologia – UFF, v. 13, nº 1, p. 91-98, 2001.

BEE, Helen. Psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BLOS, Peter. Adolescência: uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria dos sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

CARROLL, Jonh B. Psicologia da linguagem. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Recontando histórias: vozes e silêncios de meninos de rua. IN: Caderno de Pesquisa, nº 104, 1998, p. 122-123.

ELLIOT, Alison. A linguagem da criança. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

ERIKSON, E. H. Childhood and society. Nova York, 1963.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporiedade. IN: Caderno de Pesquisa – Faculdade de Educação UFMG, nº 103, p. 136-149, 1998.

FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e teoria da linguagem. Editora Vozes, 1971.

FREUD, S. Civilization it discontents. Standad Edition, vol. XXI, Londres, 1961.

GUIMARÃES, Áurea M. O espaço escolar e a produção de cultura no curso noturno. IN: Revista Pro-posições, vol. 06, nº 3, p. 56-66, 1995.

GUNTHER, Isolda de Araújo. Preocupações de Adolescentes ou os jovens têm na cabeça mais do que bonés. IN: Psicologia: Teoria e Pesquisa, Universidade de Brasília, vol. 12, nº 1, p. 61-69, 1996.

HUETE, Carmem. A; CENADOR, Antonio G. A linguagem na criança: origem e evolução. Portugal: Porto Editora, 1994.

LEONTIEV, Aléxis; VYGOTSKY, L.S. Psicologia e pedagogia: bases epistemológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LIMA, Balbina Mell. Linguagem e Pensamento em Piaget: conseqüências metodológicas para o ensino de línguas. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

LURIA, A R.; YODOVICH, F. I. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MENYUK, Paula. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. São Paulo: Editora Pioneira, 1975.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget. IN: Caderno de Pesquisa, nº 92, p. 26-37, 1995.

OLIVEIRA, Denize Cristina. Futuro e Liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. IN: Estudos de Psicologia, nº 6. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001, p. 245-258.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexões sobre a educação. IN: Caderno CEDES, nº 35. Implicações Pedagógicas do modelo histórico-cultural. Campinas: Editora Papirus, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: Editora T A Queiroz, 1984.

PFROMM, Samuel. Psicologia da adolescência. São Paulo: Editora Pioneira, 1977.

PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

STRASBURGER, Victor C. Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TERWILLIGER, Robert F. Psicologia da linguagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Editora Antídoto, 1979.

_____; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WAGNER, Adriana. Crenças e Valores dos Adolescentes acerca da Família, Casamento, Separação e Projetos de Vida. IN: Psicologia: reflexão e crítica, vol. 10, nº 1, p. 155-167
Porto Alegre: 1997.

Anexo I

1. Questionário utilizado para conhecer o perfil dos participantes

IDADE : _____

1. Não ligo em pedir dinheiro aos meus pais ()
Gosto de ter meu próprio dinheiro e não depender dos meus pais ()
2. As aulas na escola são sempre chatas e cansativas ()
Gosto de algumas aulas na escola ()
Gosto de todas as aulas na escola ()
3. Quando acabar o terceiro ano quero:
Fazer uma faculdade ()
Trabalhar ()
Fazer faculdade e trabalhar ()
4. Você trabalha?
Sim () Não () Se sim, o que você faz? _____
5. Não conto aos meus pais o que faço ()
Converso pouco com meus pais ()
Gosto de dividir meus assuntos com meus pais ()
6. O que você mais gosta de fazer? Pode marcar mais que uma alternativa.
Assistir televisão () Ir ao cinema ()
Ouvir música () Fumar ()
Sair com os amigos () Namorar ()
Ficar sozinho em casa () Jogar bola ()
Ler livros e revistas () Outras coisas () Quais? _____
7. Qual seu tipo de música preferido?

8. Qual é o seu programa de TV favorito?

9. Gosto de fazer novos amigos ()
Prefiro manter minhas amizades, ficando sempre com o mesmo grupo ()
Gosto de ficar sozinho ()
10. O que você mudaria na sua escola?

