

IMAGENS E TENSÃO NA NARRATIVIDADE DE ADOLESCENTES

Maria Thereza de Queiroz Guimarães Strôngoli
PUC-SP

1 A PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Este texto é a síntese de uma pesquisa desenvolvida em área interdisciplinar e objetiva estudar a interação: língua, imaginário e narratividade. Fundamenta-se em noções da semiótica do conteúdo e das tensões (J. Fontanille e Cl. Zilberberg, 1998) e da sócio-semiótica (E. Landowski, 1997) e as articula com a antropologia do imaginário (G. Durand, 1960/1994) e a sociologia do cotidiano (M. Maffesoli, 1989).

Parte da hipótese de que as grandes cidades desenvolvem atividades tão variadas e complexas que criam no imaginário de seus habitantes uma memória própria, marcante, que rivaliza com outra, a das práticas simbólicas conservadas como a matriz cultural de cada grupo (M. Maffesoli, 1989). Centra-se no levantamento e estudo das estruturas do imaginário de adolescentes paulistanos descendentes dos principais formadores de nossa cultura – nativos, latino-europeus e negros – para verificar que traços se manifestam como denominadores comuns e quais os mais representativos da matriz de seus grupos. Não há nesse objetivo nenhuma intenção de marcar diferenças étnicas ou culturais para fundamentar a segregação ou preconceitos; ao contrário, estudam-se as características de cada grupo para que se possa reconhecer as similitudes e diferenças e, assim, respeitá-las, justamente pelo direito que os grupos têm a essas similitudes e diferenças.

Constitui seu *corpus* textos escritos por adolescentes de ambos os sexos, alunos de escola pública de bairro populoso da grande São Paulo, cujos habitantes, oriundos de vários estados brasileiros, vivem o confronto dos valores particulares de suas regiões com os impostos pela grande cidade.

A escola selecionada¹ foi construída na década de 70 e apresentava, no ano da pesquisa, 1996, instalações bem conservadas e diretor, assim como alguns membros de sua equipe, há mais de dez anos no cargo. Nela estudavam alunos do segundo grau nos turnos matutino e noturno, e alunos de 5ª a 8ª série do primeiro grau, no vespertino, no horário de 12:20 a 18:00 horas. Foram escolhidas três classes da 7ª série, cuja maioria dos alunos tinha a idade de 13 a 15 anos.

Utilizou-se como critério para a seleção dos grupos étnicos a fenotípia, ou seja, os traços marcantes da aparência física, como descrevem algumas pesquisas em genética (E. J. Gardner & D. P. Snustad, 1984). A decisão por esse critério foi tomada porque, além de a antropologia cultural declarar que a identidade está quase sempre submetida à cor da pele (K. Munanga, 1990), teorias da psicologia da criança e do adolescente (B. Fuhrmann, 1986 e F. Rice, 1984) afirmam que estes privilegiam a aparência na formação de conceitos e em sua relação com o outro.

Na classificação geral, além do fenótipo dos alunos, considerou-se também como indicador da matriz cultural a origem geográfica dos pais, por duas razões: primeiro, porque a cultura é geralmente transmitida pela família, segundo, porque a pluralidade cultural brasileira está intimamente ligada às condições do meio físico, à história de sua colonização e desenvolvimento, assim como ao papel que os fenótipos ocupam nessa história (D. Ribeiro, 1995).

Assim, para o exame do fenótipo do *nativo* selecionaram-se os pais originários dos estados

¹ E. E. P. S. G. “Senador Filinto Müller”, localizada à Rua Sofia, nº 33, Jardim Donini, Diadema, São Paulo..

de Pernambuco e do Ceará, devido ao fato de seu interior ter sido o território dos tupiniquins e dos tapuias. As tradições destes últimos marcaram significativamente tais regiões, pois sua cultura era superior à dos tupiniquins, à exceção da referente às atividades militares (T. Pompeu Sobrinho, 1939). Essa inferioridade guerreira afastou-os de envolvimento em conflitos e resguardou sua população da dizimação, sendo que muitos de seus descendentes, como os Fulni-ô não estavam, em 1979, totalmente aculturados (D. P. Rocha Pitta, 1979) e em seu processo de interação ou miscigenação não somente conservaram seus traços culturais como os transmitiram a outros grupos. Para a representação dos *mulatos* foram preferidos os filhos de mineiros também por razões históricas: devido à mineração, esse estado recebeu muita mão de obra negra que, posteriormente, “embranqueceu” (D. Ribeiro (1995:229) no processo de miscigenação, devido principalmente à insignificante proporção de mulheres brancas que vieram para o Brasil. Escolheram-se para representar a etnia do *latino-europeu* os filhos de pais paulistanos descendentes de italianos, pois estes correspondem ao maior contingente de imigrantes não apenas em São Paulo, mas no Brasil (1,6 milhão), depois dos imigrantes portugueses (1,7 milhão) que vieram após a independência (D. Ribeiro (ibid.: 241). Para o grupo dos *negros* não houve seleção, pois foram aproveitados os protocolos dos três únicos representantes desse fenótipo.

2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Dos 120 alunos pesquisados, 46 (38%) foram desclassificados, ou por terem faltado a uma das aulas, ou por não terem completado ou compreendido bem as tarefas, ou ainda porque sua história de vida (origem étnica e geográfica dos pais) não se enquadrava nas especificações pedidas para os sujeitos da pesquisa. Estudaram-se as 220 redações dos 74 alunos que se classificaram e constituíram o *grande grupo*. Deste, destacaram-se aleatoriamente dois meninos e duas meninas para formar os *subgrupos* de nativos, latino-europeus, mulatos e negros, à exceção deste último que foi composto de duas meninas e um menino, únicos representantes de sua fenotípia nas três classes pesquisadas. Tais narrativas, totalizando 45 redações, constituíram o objeto da microleitura, conforme a abordagem interdisciplinar referida acima e sua descrição segundo processos analíticos qualitativos e quantitativos (R. L. Linn & F. Erickson, 1986).

O *corpus*, coletado pela professora de Língua Portuguesa nas três classes, resultou de tarefas dadas aos alunos em cada uma das três semanas consecutivas em que se realizou a pesquisa e constituiu-se de:

- redação sobre o tema "O melhor dos mundos";
- criação de um desenho, seguido de uma narrativa para explicá-lo, utilizando nove imagens arquetípicas: uma queda, uma espada, um refúgio, um monstro devorador, qualquer coisa cíclica (que gire, se reproduza ou progrida), uma personagem, água, um animal e fogo. Esse procedimento faz parte de um teste, o AT9, criado pelo psicólogo Y. Durand, (1988), homônimo do antropólogo, para avaliar a personalidade e as tensões do indivíduo;
- elaboração de uma história para uma seqüência de cinco quadrinhos com figuras estilizadas para representar o contexto do aluno em cinco situações diferentes: em casa, com a família; na rua, com pessoas desconhecidas; na sala de aula, com colegas e professora; no recreio, com outros alunos; e na saída da escola, com colegas e alguns pais.

Pediu-se ao aluno que incluísse, na terceira história, um monstro em qualquer das cenas. Considerando que nos processos de simbolização "o símbolo contém o sentido, não a verdade" (T. Todorov, 1978:130), a inclusão da imagem do monstro objetivou garantir a presença do "outro", no caso, o responsável pelo sentido de tensão na história. Como a imagem do monstro simboliza em várias culturas o medo e como a adolescência é o período da passagem da infância para a vida de adulto, os textos com o monstro seriam o espaço da manifestação das tensões provocadas pela confrontação desses jovens com o medo da morte de sua função afetiva, psicológica e social de criança. Assim, o adulto, esse "outro" no qual o adolescente se deve tornar,

passa a ser configurado segundo modelos de vários "outros", homens e mulheres, inseridos em situações e espaços também "outros", já que desconhecidos. É desse jogo de confrontações com o outro na complexidade da megalópole que depende a forma que esse jovem dá à sua personalidade, pois a criação de sentido não é simplesmente o produto de um pensamento diretamente confrontado com a realidade, mas o resultado de uma negociação entre sujeitos, determinada pelo sentido que se atribui à presença do outro, diante de si, a seu lado, ou dentro de si próprio (E. Landowski, 1997).

As redações objetivaram fazer com que os alunos narrassem, primeiro, como percebiam o outro no mundo em geral ou global (redação "O melhor dos mundos"); depois, esse outro dentro de si, confrontado com seus imperativos subjetivos e pulsionais (narrativa com as imagens do AT9); finalmente, o outro a seu lado, nas experiências vividas nos ambientes da família, escola e rua.

Os resultados da análise são relatados de forma a possibilitar o reconhecimento, na primeira redação, dos dados que constituíram o denominador comum dos 74 alunos classificados; na segunda, os fatos representativos da heterogeneidade tensiva somente dos 15 representantes dos fenótipos; na terceira, as estruturas do imaginário que manifestaram as diferenças tensionais desses mesmos 15 alunos em face das instituições. A fim de exemplificar a abordagem utilizada, os dados sobre as duas últimas narrativas são antecidos da síntese do estudo analítico dos textos de um único aluno.

3 O DISCURSO ARGUMENTATIVO E O EXERCÍCIO DA EMULAÇÃO

Os resultados da análise da primeira redação evidenciaram que dos 74 alunos classificados, à exceção de uma menina, nenhum aluno correspondeu ao que foi pedido – "Conte uma história sobre o melhor dos mundos" –, pois todos fizeram uma dissertação e se colocaram no texto em primeira pessoa. A narratividade privilegiou a argumentação por contraste: praticamente todos os textos se iniciaram com enunciados como "eu queria que o mundo fosse (...) se não tivesse (...)" ou "este seria o melhor dos mundos (...) se não houvesse (...)" e enfatizou fortemente os fatos disfóricos. Estes se referiram muito mais às questões sociais (183 registros, dos quais a violência e a miséria foram os principais) que às de ordem moral ou ética (40 registros), existenciais (35), de crítica a instituições (25) ou relativas a comportamentos indesejados nos relacionamentos pessoais (24).

O uso do superlativo "o melhor" no título motivou-lhes o desejo de julgar e de opinar, mais que o de criar ficção, provavelmente devido à tendência geral dos adolescentes para recriar o mundo (F. Rice, 1984) ou se instalar como enunciador de juízos e de reformas a fim de ter – ou dar – a impressão de conhecer sua própria condição de agente nesse mundo. Entretanto, diante dos fatos relatados não chegaram a reflexões, não externaram suas impressões pessoais, mas procederam à emulação enfática das expressões usadas pelos meios de comunicação de massa, sobretudo, pela TV. Se é possível, porém, dizer que tais enunciados indicam que a ação da escola enfatiza mais a aprendizagem de *como falar* e menos a de *o que dizer*, é necessário também considerar que o adolescente, não tendo ainda repertório significativo de experiências de vida e estando centrado em questões existenciais muito particulares, tende a exercitar sua competência mais para ouvir e reproduzir discursos, sobretudo se forem críticos, que para desenvolver atividades analíticas.

Reconheceu-se a presença de denominadores comuns em todos os 74 sujeitos do grande grupo, incluídos, neste, os subgrupos dos fenótipos. Na forma, a totalidade dos alunos demonstrou conhecer a superestrutura do texto dissertativo e estratégias argumentativas; no conteúdo, como já se notou, evidenciaram somente a possibilidade de reproduzir, sem autonomia crítica, juízos de valor divulgados pela mídia. Revelou-se a força homogeneizadora da memória da cidade também na motivação do adolescente para abraçar os problemas do mundo e, diante

deles, se posicionar como seu reformador, visto que todos se referiram somente aos pontos negativos desse mundo. Tal força motivadora ou manipulatória, porém, não foi suficiente para lhes dar o domínio da língua: todos apresentaram várias falhas de gramática e ortografia. Entretanto, se a escola não conseguiu, ainda, preparar o aluno para o uso correto do idioma, a mídia televisiva mostrou-se eficiente para, oferecendo modelos verbo-visuais vivos e enfáticos, tornar esses jovens competentes para aprender e empregar estruturas dissertativas e reproduzir as idéias que divulga. O caminho para o jovem chegar à criatividade de princípios ou de solução de problemas no campo abstrato passa antes, portanto, pela emulação.

4 O DISCURSO NARRATIVO E A MANIFESTAÇÃO DAS TENSÕES

A abordagem da análise da narrativa criada a partir das nove imagens arquetípicas é exemplificada na síntese dos principais pontos levantados no texto de um menino do fenótipo do negro com a idade de 13 anos. O critério para sua escolha se deve ao fato de ser o primeiro, dentre os alunos classificados para formar os quatro grupos de fenótipos, na primeira das três listas de chamada.

A análise fundamentou-se na semiótica tensiva (J. Fontanille & Cl. Zilberberg, 1998) que propõe o exame do discurso à luz dos modos de uma existência semiótica, cujas bases são o processo de percepção e as atividades sensório-motoras. O *espaço tensivo* encontra-se sob as estruturas elementares da significação e manifesta-se em cada passagem de um nível semântico a outro, mesmo na mais superficial. Nesse espaço são regidas as modulações da energia própria à atividade perceptivo-enunciativa.

As formas dinâmicas de existência semiótica classificam-se como: *modo realizado*, que corresponde aos conteúdos semânticos manifestados e dotados explicitamente de um plano de expressão; *modo atualizado*, correspondente aos conteúdos que, apesar de não se explicitarem em um plano de expressão, estão pressupostos pelos conteúdos realizados, ou ligados a estes pela isotopia do discurso; finalmente, *modo potencializado*, que corresponde aos conteúdos que, apesar de não possuírem, também eles, um plano de expressão próprio, estão, assim mesmo, presentes ou subentendidos na cadeia semântica, visto que são os fundamentos profundos e necessários à interpretação do discurso.

A hipótese tensiva refere-se, portanto, à dimensão emocional e existencial que preside ao processo perceptivo-enunciativo, dimensão que subjaz à coexistência de conteúdos semânticos e afetivos concorrentes. A compreensão de tal concorrência implica a noção de *valência* (J. Fontanille & Cl. Zilberberg, 1998:*15)², ou seja, "a potência de atração" que determinado núcleo temático exerce na criação de qualquer evento comunicativo. É essa dimensão que constitui o ponto de contato da semiótica com a teoria durandiana das imagens: tanto a narratividade ("princípio organizador de todo e qualquer discurso" segundo A. J. Greimas & J. Courtés, 1979:*166), como as estruturas do imaginário (organização das experiências bio-psíquico-pulsionais e sociais do indivíduo, segundo G. Durand, 1960, *42-50), são regidas por determinadas forças semântico-afetivas que se tornam os pontos de convergência da criação de sentidos.

Para uma teoria como para a outra, textos expandidos, longos, com adjetivação rica e temas que se desdobram e buscam mais situações de harmonia são regidos por princípios ou estruturas com menos tensão. As modalidades desses textos são chamadas por G. Durand *regime noturno*. Aqueles que, ao contrário, são sintéticos, racionalmente concentrados ou fragmentados e buscam situações temáticas conflituosas, ênfase nas polarizações ou forte intensidade de sentimentos são

² O asterisco que antecede o número da página significa que a citação não foi retirada da primeira edição da obra, cuja data está após o nome do autor, no corpo do texto, mas de edição posterior ou traduzida. A data dessa edição consultada encontra-se no final das informações sobre seu autor em Referências Bibliográficas.

regidos por princípios ou estruturas com mais tensão. As modalidades destes são chamadas por G. Durand de *regime diurno*. Os que equilibram ou alternam o uso das modalidades diurnas e noturnas colocam-se em um regime não previsto, mas aceito por G. Durand, ao qual se denominou, em paralelismo aos outros, *regime crepuscular* (M. T. Strôngoli, 2000).

Para se descrever qual regime pontua as modalidades da dimensão emocional nas narrativas, estudam-se os três modos de existência semiótica: o realizado, nas formas explicitadas no texto; o atualizado, nas implícitas do discurso; e o potencializado nas formas ambíguas de sua simbolização.

4.1 As imagens arquetípicas e sua abordagem analítica

Este texto, como o que será estudado adiante, são transcritos com a ortografia, pontuação e estruturas frasais exatamente como foram criadas pelo seu autor, o adolescente pesquisado.

As Cobras Assassinas

Um rapaz resolveu fazer um acampamento a uma cachoeira, perto de uma caverna.

Quase no final da tarde sua fogueira se apagou, uma cobra coral atravessou o lago e estava preparada para dar o bote no garoto, o garoto percebeu e pegou sua arma (uma ft) e deu três tiros na cobra

Quando chegou a noite, o rapaz fritou a cobra e comeu-a. Passando um tempinho, veio 7 cobras que sentiram o cheiro de cobra queimada, prepararam-se e deram o bote. A única coisa que sobrou do rapaz foi os olhos.

O monstro é *realizado*, ou seja, explicitado textualmente como uma serpente, animal secularmente *potencializador* do simbolismo "clássico da iniciação, feita de uma morte seguida do renascimento" (J. Chevalier & A. Gheerbrant: 1982: *870). A realização desse processo surge como um perigo que se encontra no espaço da natureza, no qual se destaca o fogo, imagem cujo modo *potencializado* remete para o simbolismo do masculino e do trabalho (ibid.: *435 e 891). O perigo da perda da infância, portanto, está fora da casa, nas lidas dos vários labores e relacionada à figura do homem. É nesse espaço que é *atualizada* ou pressuposta a configuração do confronto desse jovem com sua iniciação na vida de adulto.

Apesar da obrigatoriedade do uso de tantas imagens diferentes, a narrativa é curta, fragmentada, sem adjetivação e sua condição tensiva está na concentração do tema. A história traz duas mortes que são contadas rapidamente e articuladas a dois espaços de tempo polarizados: no período eufórico do dia, *potencializado* como imagem da atividade racional (ibid.: 542), a personagem vence a primeira cobra e a come; no disfórico da noite, *potencializado* como imagem sintetizadora dos mistérios do mundo (ibid.: 681), o menino é vencido por outras sete cobras e, em seguida, comido. A narratividade, por privilegiar a intensidade e ser contada de forma pouco extensa, coincide com outra inclinação do autor: a da fatalidade da passagem do tempo. As duas últimas frases, por exemplo, são rápidas, concisas, apresentam dados com precisão e, ao mesmo tempo que revelam uma sutil ironia, confirmam o sentido cabalístico que o número 7 dá ao sentimento de medo: "totalidade dinâmica" (ibid.: 861) fatal e disfórica.

Na criação das ações de afrontamento, marcadas no tempo e no espaço, a intensidade se acentua na descrição dos monstros: não são fantásticos, mas figuras reais da natureza (cobras venenosas) e em grande número (a primeira é seguida de sete). O imaginário *realiza*, portanto, o perigo da passagem como atividade realmente disfórica, porque concreta e múltipla. A intensidade maior está, contudo, no menino configurar de forma segura e clara a ação desdobrada de matar (por tiro, pelo fogo e pela ingestão) e a extensão desse ato (desaparecimento total): a cobra recebe três tiros, é frita e comida; o menino recebe o bote de sete cobras e é comido por todas.

Tais enunciados, conjugando ironia e efeitos de espetáculo com imagens de afrontamento e de precisão, colocam este autor no regime diurno, pois privilegia os processos dialéticos, a tendência à abstração de detalhes contextuais, e a inclinação para fragmentar o tema e a forma de expressão que focaliza a parte e não o todo. Suas modalidades tímicas, entretanto, manifestam-se diferenciadas quanto a seus valores: em um primeiro momento é eufórico, pois durante o dia a personagem masculina tem competência e arma para afrontar o perigo e matar o inimigo; em um segundo, é disfórico, porque a chegada da noite figurativiza o desconhecido, os mistérios da vida e da morte. A necessidade de conciliar o *não saber* com o *dever saber* triunfar sobre a complexidade de morrer como criança e renascer como adulto constitui a dificuldade, ou o *inferno tensivo*, que a personagem não sabe administrar diante da inexorável e desdobrada perda de sua infância.

4.2 O olhar dos grupos de fenótipos sobre as imagens do medo

Ao se defrontar com a exigência de interpretar símbolos e de dar um sentido próprio a estes, todos os alunos substituíram a generalidade e a disforia imitada do discurso midiático e, voltando-se para as experiências pessoais, criaram conteúdos heterogêneos nos quais inscreveram as marcas de sua matriz cultural.

– Grupo do fenótipo do negro: o texto de dois (um sujeito feminino e o único sujeito masculino), dos três jovens que o compõem, revela que passar da infância para a vida adulta é situação disfórica, *realizada* na morte da personagem principal pelo monstro e *atualizada* na possibilidade virtualizante, mas trágica, de um querer tornar-se adulto, mas não receber da natureza ou da sociedade a proteção para os perigos dessa passagem. A segunda aluna apresenta também certo pessimismo não em relação à sua morte como criança, mas à capacidade feminina de enfrentar esse processo sem a ajuda de outros, pois é o irmão de sua personagem que mata o monstro. Entretanto, essa personagem *realiza*, sozinha, investigações que lhe possibilitam receber a ajuda para *atualizar*, ao contrário dos outros dois, a passagem eufórica para a vida adulta.

– Grupo do fenótipo do mulato: os dois sujeitos femininos *realizam* o abrigo como o refúgio das desavenças com a família e é próximo a esse refúgio que encontram o monstro que morre acidentado, no texto de uma, e atacado por personagem masculina, no de outra. Ambas *atualizam*, portanto, a impossibilidade de a mulher *potencializar* a morte de sua infância por sua própria iniciativa. Os dois sujeitos masculinos *realizam* monstros muito próximos de seres comuns, indicando na *atualização* que a crise da adolescência é algo natural em seu cotidiano. Dentre os quatro grupos, este constitui o único no qual um menino cria uma heroína que afronta e vence o monstro, e no qual todos os quatro autores narram cenas cheias de ação e aventura, diálogos vivos e expressivos, *potencializando* a idéia de que crescer não traz tensões, mas sensações estimulantes e eufóricas.

– Grupo do fenótipo do nativo: é o que compõe as histórias mais curtas, impessoais e objetivas, *atualizando* a isotopia de uma visão global e distante, embora positiva, da megalópole, visão aliada à satisfação da descoberta de seus produtos e atividades culturais, assim como de sua fácil interação com ela. O modo *potencializado* mostra que desfuncionalizam o simbolismo do medo de crescer, aceitando a perda da infância como um episódio natural, sem dramaticidade ou saudade, pois, à exceção de um menino, não relatam nenhuma luta com o monstro que é descrito como um ser simples, pouco perigoso e facilmente vencido.

– Grupo do fenótipo do latino-europeu: todos *realizam* o processo da passagem para a vida adulta não como fato real, mas como uma criação da imaginação, na qual dão pouca importância a lutas, mortes ou monstros. Desse modo, também desfuncionalizam o medo da perda da infância, pois, assim como o fenótipo do nativo, não manifestam tensão e somente um sujeito masculino faz rápida referência à morte. Além disso, as narrativas evidenciam a consciência do emprego das palavras/imagens do teste e o fazem seguindo a temática dos meios de comunicação. A desfuncionalização do medo destes adolescentes se diferencia da dos nativos,

porque estes percebem a crise da adolescência de forma concreta e centrada nos modelos da cultura, enquanto os latino-europeus a percebem de forma subjetiva: as meninas a configuram como atividade da imaginação, os meninos como experiências da sensibilidade.

Observando-se o processo da passagem do signo para o símbolo nessas narrativas, conclui-se que a desmitologização, observada no texto dissertativo de todos os alunos, ocorreu porque seu tema implicava estruturas argumentativas norteadas pela necessidade de criar juízos sobre o mundo do adulto. Como este é ainda desconhecido, do ponto de vista de experiências concretas, seu processo de abstração não motivou o *mythos*, ou seja, como indica seu sentido no grego, a atividade de *narrar* sua visão cognitiva desse mundo. No entanto, ao procederem ao diálogo com o Ego, nestas narrativas, e norteados pela *valência* dos arquétipos, os jovens se confrontaram com imagens que presentificam simbolicamente as tensões da passagem do tempo e da perda da infância. A dificuldade em vencer tais tensões levou-os à mitologização, ou seja, a procurar no signo lingüístico sua face simbólica porque, como afirma G. Durand (1964:*15), o símbolo é “epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante”.

Como a mitologização implica o recurso à matriz cultural do grupo a que o indivíduo pertence, reconheceu-se que o processo mitologizante dos jovens constituiu-se de variações semânticas que confirmaram o modo diferenciado desses grupos se confrontarem com a memória cultural imposta pela megalópole. Resta ver se essas variações persistem na segunda narrativa.

5 O DISCURSO DOS QUADRINHOS E AS INTERAÇÕES

Se as narrativas construídas com as imagens arquetípicas mostraram os níveis de tensão no diálogo dos jovens com seu Ego, as histórias motivadas pela linguagem visual dos quadrinhos evidenciaram efeitos mais diretos da interação desse Ego com a sociedade, particularmente com a família, a escola e a cidade, como se verá, em seguida, na amostragem do texto do fenótipo do negro. O exame dos textos dos subgrupos utilizou também os processos analíticos qualitativos e quantitativos (R. L. Linn & F. Erickson, 1986) para descrever as variações perceptivo-enunciativas nos quatro subgrupos. Transcrevem-se dessas análises as observações que focalizam a dinâmica da *valência* no imaginário e narratividade dos adolescentes, inicialmente, segundo seu gênero, depois, conforme as diferenças que marcaram as características de seu grupo de fenótipo.

5.1 As instituições na perspectiva de um olhar juvenil

O fantasma

Uma família logo de manhã todos saiam para trabalhar e ir para a escola.

A mãe quando passava pela rua viu uma construção e parou para olhá-la. Quando se virou veio um fantasma ao outro lado da rua, quando viu-o saiu correndo e foi para casa.

Seu filho na escola, quando fazia lição virou-se para ver o tempo, quando se deparou com um fantasma e desmaiou.

Na hora do recreio o garoto só ficava parado pensando no que viu.

Na saída da escola todos só olhavam para ele e ele foi embora

Quando chegou em casa seu pai também tinha visto o fantasma

O garoto resolveu ficar acordado para ver o que era o fantasma. De repente aparece uma luz no formato de um fantasma.

Nisto tudo percebeu que o fantasma era uma luz do cinema

Fim

A angústia de crescer concentra-se no espaço exterior e público da rua, pois é nele que o autor coloca primordialmente o aparecimento do monstro. Ao contrário de outros adolescentes, não descreve as atividades realizadas com a família na cena da refeição matinal, nem a casa como abrigo que oferece proteção afetiva, mas imagina os pais também envolvidos com o monstro, configurado como um fantasma.

O simbolismo da rua é complexo porque remete para a imagem de fechamento (é espaço delimitado concretamente por construções ou por marcas de urbanização) e, ao mesmo tempo, de abertura (aceita transeuntes originários de vários pontos), assim como de totalidade (pertence a todos) e também de negação dessa totalidade (não é de ninguém). A complexidade desse espaço se expande, articulando-se também ao tempo: o fantasma, além de visto pela manhã, na rua, é percebido, no transcorrer do dia, também da janela da sala de aula e do ambiente em que se encontra o pai, finalmente, à noite, de dentro da casa do menino.

Privilegiando a homogeneidade desses espaços (casa, rua e escola) e tempo (dia e noite), o imaginário deste autor destaca uma contradição: a família e a escola, instituições cuja função, por natureza, é acolher e proteger, não exercem corretamente tal função e não dão a devida consideração ao tempo da infância, pois, no episódio da escola, o texto não faz referência à personagem ter recebido cuidados ao desmaiar, ao contrário, revela ter ela sido discriminada; no episódio da volta à casa, não narra que o pai lhe deu atenção ou que com ele dialogou para tranquilizá-lo, ao contrário, o menino relata ter tomado a decisão de esperar o fantasma sozinho.

O fantasma, apesar de não agir, é uma visão assustadora (ao vê-lo, a mãe foge e o filho desmaia), mas o autor, ao narrar os efeitos do medo que causa, percebe que tais efeitos recebem valor decrescente: a fuga da mãe e o desmaio do menino são seguidos da volta de ambos para a casa, da decisão da vigília do menino e, finalmente, de sua descoberta da inexistência do fantasma. A passagem da disforia do desconhecido e fantasmático para a descoberta do conhecido e concreto ocorreu porque a narratividade do adolescente procedeu à elaboração perceptivo-enunciativa das tensões, fundamento do processo cognitivo. É a atividade cognitiva e a lógica, movida pela *valência* da atividade simbólica, que desfaz a aparente contradição do início: as impressões sensoriais (dia) são transformadas pela profundidade das reflexões (noite), ou melhor, o "fantasma" do medo deixa de existir quando passa a ser focalizado como reflexo de "uma luz" do pensamento racional.

Embora essa solução não se manifeste claramente no texto, pois não parece muito coerente com os vários espaços em que o fantasma aparece, o adolescente deixa subentendido que, segundo a inclinação racional de seu imaginário, nem a família, nem a escola são facilitadores competentes para lhe ensinar a vencer seus medos, pois ambas não lhe dão atenção e não partilham de sua busca para desvendar os mistérios. A mãe, contudo, não parece estar incluída nesse juízo, porque também tem medo, foge do monstro e volta para casa. O menino imagina a mãe, ou a mulher, portanto, ainda incompetente para vencer o medo, mas confiante no abrigo que a casa lhe pode dar, portanto, dependente da família.

A intensidade da figura do fantasma é enfatizada não somente porque é o centro das atividades de todas as personagens, mas também porque sua imagem imaterial encontra receptividade nas credices populares e divulgação nos meios de comunicação, razão pela qual o título (*O fantasma*) está coerente com o imaginário do medo do autor. Pode-se pressupor, ainda, que tal ênfase corresponda ao fato de o menino considerar os meios de comunicação, sobretudo os filmes, matéria importante para seus exercícios de autoconhecimento.

Comparando a primeira narrativa com esta, nota-se que o autor conserva as mesmas modalidades de antítese, racionalização e afrontamento próprios do regime diurno, mas diminui a intensidade das tensões e da disforia. Nesta, a personagem não enfrenta o monstro, mas tem a intenção de afrontá-lo sozinho, conservando não o gesto, mas a determinação própria das personagens heróicas. Outras marcas discursivas comprovam esse regime: a inclinação para a

abstração (criação de fantasma), a despreocupação com detalhes (não descreve ou discute o perigo), a construção de antítese (crê e não crê no fantasma), além da eufemização do medo por meio do princípio da contradição, seguido da distinção da realidade da fantasia, processo pelo qual polariza a imagem arquetípica da luz: preside a criação do fantasma e ilumina a descoberta da realidade.

Apesar do direcionamento organizacional dos quadrinhos e da ênfase nas imagens tradicionalmente protetoras, família e escola, este adolescente mantém uma posição independente e, enfrentando o conteúdo pressuposto – ou imposto – nesse direcionamento, contesta decididamente e sem outras explicações (termina o texto com a palavra *Fim*) a ação protetora e educativa das instituições, utilizando como arma as modalidades perceptivo-enunciativas do discurso motivado pelo imaginário.

5. 2 A narratividade e as instituições segundo o gênero dos adolescentes

O tema das histórias baseadas nos quadrinhos não foi desenvolvido da mesma forma por todos os adolescentes; apesar de as cenas apresentarem as mesmas figuras, porque todas as imagens recebem sentido e conotações diferentes conforme a intensidade, o tempo de circulação ou o aspecto que recebem em seu processo de convergência, ou sua *valência*, para constituir o foco temático. Esse processo, gerenciado pelo imaginário, deixa marcas, conservadas nas várias memórias, dentre as quais, as que norteiam esta pesquisa: a da megalópole e a da matriz cultural. A análise focaliza, quantitativa e qualitativamente, na criação das histórias, a relação das duas memórias e suas *valências* com o gênero do autor adolescente.

Os textos dos jovens dos quatro subgrupos mostraram estreita relação da narratividade verbal com a visual imposta pelos cinco quadrinhos: as histórias de todos os alunos basearam-se em suas cenas e apenas um autor não fez referência a uma delas. No primeiro quadrinho, que mostra a refeição matinal da família, os jovens prenderam-se mais aos objetos desenhados sobre a mesa (xícaras e copos, cesta de pão e jarra) que à realidade de sua história pessoal (o período escolar que freqüentam é o vespertino) e, à exceção de um menino que se referiu a esta cena como a do almoço, todos narraram ir para a escola no período matutino, evidenciando que o visual (mesa para o café da manhã) foi mais marcante que a realidade do cotidiano.

A estrutura da narração é conhecida de todos os autores e somente uma menina (a mesma do fenótipo do nativo que não intitulou a narrativa do AT9), não deu título à sua história. Todos os jovens criaram um monstro conforme o pedido no enunciado da tarefa e o inseriram de forma relativamente coerente no contexto narrativo, mas não o configuraram como um monstro real, amedrontador, pois o situaram em sonho, alucinação, ato de imaginação, equívoco ou brincadeira. Praticamente meninos e meninas eufemizaram o medo da perda da infância na mesma proporção (respectivamente 48% e 46%)³; algumas meninas, contudo, imaginaram que esse medo é natural, não disfórico; enquanto certos meninos declararam que ele nem existe, pois ou o relacionaram à ficção e simples brincadeira, ou o imaginaram como um inimigo fraco, facilmente vencido. O monstro terrível, figurado como animal, tão comum no imaginário infantil, recebeu tanto nos subgrupos como no grande grupo, o registro somente de um aluno.

Dentre as meninas, 93% criaram seu tema, obedecendo mais a seqüência dos quadrinhos que os meninos (79%), criaram proposições mais coerentes com o conflito (respectivamente 84% e 72%) e o explicitaram mais claramente (respectivamente 44% e 31%). Dentre os meninos, 37% usaram mais o diálogo que as meninas (26%) e criaram, um pouco mais que estas, uma moral para a história (respectivamente 06% e 04%). Tais fatos podem significar que as meninas

³ O índice para o cálculo da porcentagem é o total de 15 alunos, quando se trata dos quatro subgrupos de fenótipos, ou 74, quando for focalizado o grande grupo. A soma das porcentagens nem sempre corresponde a 100%, porque muitas vezes alguns alunos não fazem nenhum registro do dado examinado.

privilegiam o sensível e a coerência na construção da narratividade, enquanto os meninos inclinam-se mais para a interação discursiva e a sociabilidade.

Com relação às instituições, a família foi representada por todos como uma realidade necessária e positiva, cujas intimações de ordem social são bem aceitas, pois vários alunos narraram momentos de confraternização. Embora ela constitua apenas uma cena na seqüência dos quadrinhos, representou o centro maior de proteção para todos os jovens, nos subgrupos e no grande grupo, pois dentre os 74 alunos, apenas um aludiu ao monstro ter aparecido dentro de seu quarto e, mesmo assim, durante um sonho.

Nenhum menino afirmou explicitamente que não desejava partilhar suas apreensões com os pais, mas, todas as meninas afirmaram (nesta ou na narrativa do AT9) que preferiam nada lhes contar. Além disso, a figura do pai recebeu de todos os meninos alguma referência, não ocorrendo o mesmo com as meninas. Nas entrelinhas dessa omissão, parece haver, nessas adolescentes, insegurança na aceitação do papel ou da afetividade paterna. Entretanto, nos quatro subgrupos, todos os jovens referiram-se à mãe e a configuraram como imagem positiva na família.

Aluno nenhum comentou explicitamente que não gostava dos professores ou das atividades na escola. É provável que tal fato tenha sido motivado pela sua relação com realidades que lhe eram bastante conhecidas (casa, escola e caminho entre uma e outra), as quais, além de valorizadas positivamente pelos grupos sociais, foram apresentadas pela instituição na qual passavam boa parte do dia. As reclamações sobre a escola nos textos anteriores (dissertação ou narrativa do AT9) incidem mais sobre as exigências disciplinares e as dificuldades de aprendizagem que sobre a relação pessoal com professores e colegas. Tal fato comprova a impressão de descontração, animação e alegria demonstrada por esses alunos no recreio e nas salas de aula, durante o período da pesquisa de campo, como se a escola fosse o local privilegiado para o encontro com amigos.

Paradoxalmente, contudo, foi a imagem da escola que suscitou maior número de interação com o monstro em sua primeira aparição no contexto narrativo. Mesmo que muitos alunos tenham considerado positivos os conhecimentos e o auxílio pessoal recebidos de professores, para a maioria desses jovens ou do grande grupo, ela é, considerando todos seus espaços (sala de aula, recreio e saída), o mais lembrado local do medo. Esse fato provavelmente tenha ocorrido porque é na escola que as crianças vivem suas primeiras experiências de socialização fora da proteção afetiva dos pais, assim como as de confrontação com o outro, ou de descoberta de que seu semelhante é, ao mesmo tempo, parecido e diferente dele próprio ou de sua realidade familiar. Assim, o medo surgiu ou ressurgiu, para as meninas, principalmente em sala de aula (44%), pouco no recreio (13%) e bem menos na saída da escola (04%). Para os meninos há pequena alteração: a sala de aula causou menos ansiedade (31%), o recreio a mesma que para as meninas (13%), mas a saída um pouco mais (06%).

Entretanto, se praticamente a metade desses meninos e meninas acredita que esse medo pode ser controlado ou vencido, porque o apresentou eufemizado ou mesmo ridicularizado, ao se referir a ele, configurou-o como ser humano. Os meninos o fizeram na proporção de 44%, mas alguns o figuraram expressamente como professora (20%) ou como outro menino (10%). Já as meninas relacionaram-no menos com o ser humano (28%) ou com a professora (15%), mas mais com um menino (15%), demonstrando existir mais fantasia acerca do medo da perda da infância, mas também medo dos meninos na configuração dessa perda.

A escola representa, por conseguinte, para esses alunos, um espaço complexo e ambíguo: pode ser causa de satisfação, porque lhes dá o conhecimento que os habilita para a vida de adulto; ponto de encontro de amigos, porque auxilia a sociabilidade; mas também origem de angústia e medo, porque é o espaço das provas que exigem afrontamentos, concessões ou novas experiências de convivência que implicam abandonar a posição egocêntrica, aceita ou possibilitada

pela proteção e afetividade familiar.

A cidade, por sua vez, simbolizada na imagem rua, apesar de ter alto índice de motivação para o medo, foi, ainda assim, menos citada que o conjunto dos espaços da escola. Esse medo apresentou-se, nos meninos, com maior porcentagem (44%) que nas meninas (31%), confirmando os padrões de comportamento ainda desejados para os jovens: meninas em ambientes fechados, ou em atividade no sossego do lar; meninos, fora de casa, ou na luta em ambientes externos.

Nestas histórias, as diferenças entre os quatro grupos são menores que nas motivadas pelas imagens arquetípicas, provavelmente porque foram norteadas pelas cenas e seqüência dos quadrinhos. As diferenças surgem mais na criação e contextualização da morte do monstro e demonstram, além das diferenças do gênero dos alunos, as raízes culturais que sustentam as estruturas do imaginário de cada subgrupo, como se verá em seguida.

6 O IMAGINÁRIO DAS NARRATIVAS

As marcas de cada matriz cultural tornaram-se mais evidentes no exame da projeção dos alunos nas personagens e na observação da convergência das imagens segundo os focos temáticos centralizadores dos regimes.

Dentre as meninas dos quatro subgrupos, 50% projetaram-se em personagens principais masculinas e chegaram a um final eufórico; das que se projetaram em personagens femininas, muitas imaginaram também uma figura masculina que as auxiliasse na conquista de uma solução feliz. Somente uma adolescente (fenótipo do negro) criou uma personagem feminina que foi morta pelo monstro (AT9).

Todos os meninos, ao contrário, projetaram-se em personagens masculinas; o aluno (fenótipo do mulato) que deu destaque a uma heroína que mata o monstro, criou também uma personagem masculina que a estimulou e orientou para praticar tal ação. Dentre os meninos, também somente um (fenótipo do negro) criou uma personagem masculina que é morta pelo monstro.

Nos quatro subgrupos, dois (fenótipo do negro e do latino-europeu) não alteraram os regimes do imaginário ao passar da narrativa em que há mais subjetividade e tensão (AT9) para a que relaciona essa tensão com as instituições família e escola.

Assim, no subgrupo do negro, os três autores conservaram-se nos mesmos regimes, mas enfrentaram o medo e perigo da perda da infância de modo diferente um do outro: o único menino, no diurno (pelo afrontamento, luta e racionalização); a primeira menina, no noturno (pela busca de abrigo na conciliação); a segunda, no crepuscular (pela sistematização e busca de equilíbrio para as soluções). Tal diversidade de regimes indica que esses adolescentes se inclinam mais para o isolamento e menos para a partilha de experiências pessoais. Além disso, dois deste subgrupo são os únicos, dentre todos os jovens, como já se referiu, que criaram uma personagem que é morta pelo monstro, fazendo pressupor que essa disforia trágica, coincidente com a reconhecida na história de seu povo, constitua uma das marcas da memória de sua matriz cultural.

Os alunos do fenótipo do latino-europeu também conservaram o mesmo regime: um menino e duas meninas no crepuscular, evidenciando organização temporal e sistematização no confronto com o medo; outro menino, no noturno, mostrando-se político e conciliador na criatividade de soluções.

No subgrupo dos mulatos, a aluna que se colocou no regime diurno (a única dentre as oito meninas), assim como os dois meninos e a segunda menina que se manifestaram no crepuscular (AT9), passaram todos para o regime noturno. O confronto com as instituições, escola e família,

incentivou-os a explorar a conciliação e a narrar de forma animada e descontraída a perspectiva de se realizar euforicamente como adultos.

Finalmente, no grupo dos nativos, os dois meninos que se colocaram no regime diurno, provavelmente seguindo sua matriz cultural (a luta é própria dos guerreiros), em contato com as instituições sentem-se acolhidos e passam para o noturno, regime da conciliação já adotado pelas meninas no AT9, as quais também devem ter aceitado o papel feminino indicado pela memória das tradições conservadas em sua matriz.

Considerando as duas narrativas, notou-se que a maioria dos adolescentes optou pelo regime que privilegia a harmonia conciliatória e protetora, ou seja, o noturno (46%), seguido de perto pelo que se inclina para a sistematização e o equilíbrio, isto é, o crepuscular (44%), distanciando-se do diurno (10%), ou seja, aquele que se caracteriza pelo confronto e pela racionalização radical.

A preferência pelo primeiro pode ser o resultado de esses jovens viverem a crise da adolescência na megalópole e, por isso, procurarem na proteção das instituições o contraponto dos problemas de violência ou de disforia apontados por eles mesmos na dissertação. A inclinação também alta para o segundo, o crepuscular, pode ser efeito do novo paradigma cultural, enfatizado sobretudo na megalópole e voltado para a "coincidentia oppositorum", ou seja, para a reunião dos contrários: sensibilidade e intuição vs objetividade e razão. A pouca inclinação para o diurno faz pressupor o esgotamento da motivação para a agressividade, violência ou radicalismos difundidos pelos meios de comunicação de massa, aos quais eles se mostraram, na dissertação, bastante sensíveis.

7 OBSERVAÇÕES FINAIS

Apesar de breve, o relato da pesquisa e da interação das duas abordagens, semiótica e antropológica, confirmou a presença da hipótese tensiva que subjaz ao processo enunciativo e, na produção deste, a concorrência entre as duas memórias: da cidade e da matriz cultural de cada grupo. Os adolescentes demonstraram, na construção da forma e do conteúdo de seus enunciados, homogeneidade em um plano e heterogeneidade em outro.

No plano da forma dissertativa, a enunciação de conceitos e reflexões críticas evidenciou que a memória da cidade é inegavelmente homogeneizadora: não há em nenhum aluno criatividade espontânea, apenas emulação dos conteúdos discursivos da mídia e obediência à estrutura argumentativa por contraposição, na qual destacaram enfaticamente o pólo disfórico.

No plano da forma narrativa, as imagens arquetípicas, ativando a sensibilidade do Ego e a introspecção dos jovens sobre as experiências e anseios pessoais, substituíram o domínio da memória da cidade pelo afloramento dos traços das matrizes culturais. Estas, por sua vez, atualizaram tensões que motivaram a criatividade do conteúdo e algumas particularidades na estrutura da narração. A heterogeneidade desses traços constituiu a reação natural desses estudantes em face da homogeneização provocada pelas atividades globais e comprovaram que o simbolismo não apenas constitui o nível mais profundo da cultura, mas sobretudo facilita o diálogo espontâneo do sujeito com o Ego.

Entretanto, conhecer os gêneros discursivos e suas estruturas, ou explorar experiências de vida para a criatividade enunciativa não foram suficientes para dar ao aluno o domínio do idioma. Acredita-se que os jovens, de um modo geral, vêem a língua como um instrumento para pensar e resolver questões pessoais em sua relação com o mundo, mas não como um valor que merece, por sua natureza lingüística, cuidados que mostrem seu "engenho e arte".

Do ponto de vista do imaginário, a análise revelou que, na adolescência, a permanência em um mesmo regime não é estável, mas as mudanças não são caóticas ou incoerentes: elas se

submetem às condições tensionais do conteúdo do discurso e à forma de expressão que lhe é imposta. Tais mudanças evidenciam a lógica da experimentação equilibradora do psiquismo juvenil por meio da língua e da ficção, visto que eu uso, mobilizando desejos, projeções ou reações, norteia a busca da identidade social e psíquica. Nos adolescentes pesquisados, essa busca se revelou eufórica porque, à exceção dos dois representantes do fenótipo do negro, os alunos se mostraram otimistas com a perspectiva de se tornarem adultos, confirmando que o sentido disfórico nas dissertações resultou da emulação do discurso da mídia.

A pesquisa, longe de pretender generalizações ou criar juízos de valor positivo ou negativo sobre qualquer que seja a diferença dos fenótipos, objetivou chamar a atenção para a pertinência dessas diferenças na narratividade e demonstrar que as matrizes culturais têm traços próprios que não se apagam facilmente. Aceitar e respeitar as diferenças na expressão lingüística e na narratividade é uma forma de o adulto auxiliar o adolescente a exercitá-las, a fim de ter o sentimento de pertença a um grupo e a satisfação de construir o que é chamado de "heterogeneidade da homogeneidade" (M. Maffesoli, 1989) do paradigma cultural de nosso tempo.

Os textos, sobretudo as dissertações, demonstraram que os alunos esperam que a escola os habilite a adquirir conhecimentos e a fazer bom uso da língua, tanto oral como escrita. Assim, corrigir os erros, mas conhecer e respeitar as marcas culturais é dar ao jovem a liberdade de "matar", a seu modo, seus "monstros" e chegar mais facilmente a alcançar o espaço a que tem direito na sociedade.

Beaudelaire, refletindo sobre moral e literatura, pergunta: "O que é a virtude sem a imaginação?" A pesquisa, por sua vez, motiva outra questão: o que é tornar-se adulto sem as modalizações do imaginário e do discurso?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEVALIER, J. & GHEERBRANT, A. (1982). *Dictionnaire des Symboles*. Paris: Robert Laffont.
- DURAND, G. (1994). *L'imaginaire – Essai sur les sciences et la philosophie de l' image*. Paris: Hatier.
- _____ (1964). *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.
- _____ (1960). *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DURAND, Y. (1988). *L' exploration de l'imaginaire – Introduction à la modélisation des univers mythiques*. Paris: L'espace bleu.
- FONTANILLE, J. & ZILBERBERG, CL. (1998). *Tensão e significação*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- FUHRMANN, B. S. (1986). *Adolescence, adolescents*. Boston: Little, Brown and Company.
- GARDNER, E. J. & SNUSTAD, D. P. (1984). *Genética*. Rio: Guanabara Koogan, 1986.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (1979). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- LANDOWSKI, E. (1997). *Présences de l'autre*. Paris: P.U.F.
- LINN, R. L. & ERICKSON, F. (1986). *Quantitative methods - Qualitative methods*. New York: Macmillan (1990).
- MAFFESOLI, M. (1989). Socialité et naturalité ou l'écologisation du social. In *Les formes de l'imaginaire social*. Toulouse: Privat.
- MUNANGA, K. (1990). Negritude afro-brasileira. In *Revista de Antropologia*. USP, vol. 33, p. 109-117.
- PITTA, D. P. R. (1979). *L' impact socio-culturel sur le régime des images: étude de la dérivation des images dans quatre groupes socio-culturels du Brésil*. Thèse d' Etat, Université des Sciences Sociales, Grenoble.

- POMPEU SOBRINHO, T. (1939). Tapuias do nordeste. In *Revista do Instituto do Ceará*, nº 53.
- RIBEIRO, D. (1995). *O povo brasileiro*. São Paulo: Cia. das Letras.
- RICE, F. P. (1984). *The adolescent. - Development, relationship, and culture*. Boston: Allyn and Bacon.
- STRÔNGOLI, M. T. (2000). Do signo ao símbolo: as figurativizações do imaginário. In Dino del Pino (org.) *Semiótica: olhares*. Porto Alegre: Edipucrs.
- TODOROV, T. (1978). *Symbolisme et interprétation*, Paris: Seuil.