

2

Construção Sócio-discursiva das Identidades na Escola

Dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. (Moita Lopes, 2002, p.16)

2.1.

Identidade como construção social

O conceito de “identidade” tem sido bastante explorado discursivamente (HALL, 2003, p.103), discutido, criticado, revisado e desenvolvido em diferentes estudos das ciências sociais, e há, na pós-modernidade, um foco primordial de atenção nessa questão. A identidade, segundo Mercer (1990, p.43), torna-se uma questão especialmente discutida quando está em crise, o que parece estar acontecendo na pós-modernidade. Por um lado, a sociedade tenta categorizar as identidades e busca estabelecer o que é certo e errado, o que é ser mulher, o que é ser brasileiro, ou jovem, por exemplo. Entretanto, na medida em que ocorrem mudanças culturais, sociais, políticas e tecnológicas, há uma desestabilização do modo de viver social, e, conseqüentemente, um deslocamento do que era entendido como fixo e estável. Bauman (2005, p.33), ao falar sobre identidades na pós-modernidade, sugere que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam”.

Bucholtz e Hall (2005) também indicam que a pesquisa lingüística sobre identidade tem sido central em várias áreas de estudo, tais como a sociolingüística, a antropologia lingüística, a análise do discurso, e a psicologia social, por exemplo. Uma mudança de rumo nos estudos sobre identidade na pós-modernidade baseia-se na crítica delineada por Hall (2003) a abordagens essencialistas, que apresentam

identidade como algo que existe a priori no indivíduo, como uma estrutura estável localizada em sua psique, ou em categorias sociais fixas (Bucholtz & Hall, 2005, p.586). Diferentes autores, no âmbito das ciências sociais, tem abordado a questão identitária, por um lado, a partir de concepções que se voltam para categorias estabelecidas a priori, e, por outro, a partir de abordagens alternativas, teorias construcionistas, que propõem que identidades são construídas pela interação (Ochs, 1993), ou por processos históricos, culturais e políticos (Moita Lopes, 2002; 2003).

Em contraste a uma concepção essencialista, que assume o sujeito como algo estável, que permanece idêntico a si mesmo ao longo do tempo, apresenta-se uma abordagem discursiva da identidade, para a qual a identificação é construção, é um processo nunca completado. Bamberg (1997, apud 2002, p.153) nos ensina que *self* e identidade não são fatos consumados, ao contrário, estão sendo constantemente renegociados, e as situações interacionais são a base para esse processo de renegociação, que ele chama de “rascunhos de projeto”. Como veremos mais adiante em outro ponto deste trabalho, as conversas entre moderadora e adolescentes são exemplos dessas situações, nas quais os participantes na interação se apresentam em formato de “rascunho”, como algo que não está totalmente pronto. Cabe, então, lembrar, que a visão a orientar este trabalho, brevemente apresentada em sua introdução, entende a formação de identidades como um processo, uma construção que se desenvolve na interação, na negociação da conversa, um mundo de complexidade, de possibilidades e de escolhas. O dinamismo desse processo de negociação manifesta-se na maneira pela qual os participantes vão projetando nos outros um sentido de quem são, e na forma como os indivíduos se posicionam em relação a sua própria identidade e à identidade dos outros. O “eu” (*self*) se relaciona, é móvel, se redefine continuamente como resposta a uma dinâmica social.

Ao compreendermos identidade como uma construção social, um processo dinâmico que nos possibilita expor e interpretar quem somos e aos outros, cabe introduzir aqui o relato de narrativas nas interações, do qual falaremos mais adiante em capítulo específico, como um local onde ocorre essa exposição. A construção de identidade se dá ao sinalizarmos e interpretarmos afiliações a categorias sociais (classe social, gênero, idade), a posições na hierarquia da interação (status e papéis),

ou a atribuições de qualidades e qualificações de ordem mais pessoal (Bastos, 2005, p.81). Quando contamos histórias, nos situamos e situamos os outros em redes de relações sociais, crenças e valores, e construímos identidade.

Essa visão acerca da construção social de identidades em consonância com o relato de narrativas nas interações mostra-se relevante na análise das narrativas dos adolescentes, e não somente das marcas identitárias que emergem nas interações, mas também de como eles constroem um sentido de pertencimento às suas “turmas”. De Fina (2006) problematiza a questão identitária de forma a compreender a relação entre o sentido de pertencimento a uma comunidade, as crenças e práticas que definem esse sentido de pertencimento e como isso se expressa e manifesta no comportamento em sociedade. Os narradores constroem um mundo da história (“*story-worlds*”) ao narrar suas histórias, o que significa construir representações partilhadas sobre quem são e caracterizar as identidades de formas comuns e costumeiramente relacionadas a ações e reações específicas. Através de suas histórias, os narradores criam, desenvolvem, expressam as suas crenças, valores e práticas, valorosas para entender como se constituem e como funcionam os grupos sociais. Para melhor entendermos esse processo, a narrativa deve ser abordada em dois níveis: o das representações esquemáticas e o da negociação interacional, sendo o segundo, mais dinâmico, o que procuro focalizar aqui. No nível da negociação interacional as histórias são consideradas um local para a negociação de posicionamentos face a representações compartilhadas de identidade de grupo (De Fina, 2006, p.356), tais como: o que nos define como membros de um grupo, como as pessoas se relacionam umas com as outras, como um grupo age em relação a outros, como são tratados pelos outros, que tipos de comportamentos são certos ou errados para um determinado grupo, por exemplo. Ao mesmo tempo, De Fina questiona até que ponto esses esquemas são parte da identidade do grupo, ao que ela mesma responde que eles são partilhados na medida em que se repetem e reaparecem em outras histórias. Ainda segundo a autora, ao contar histórias, o narrador lança mão de dispositivos de performance que indicam posicionamentos dos narradores (os quais serão enfocados no capítulo 3) sobre crenças e práticas socialmente compartilhadas, e

que, contribuem no processo de construção de identidades, sejam elas individuais ou coletivas.

A ideia de pertencimento, como vê Snow (2001), está relacionada à noção de identidade coletiva. O sentido de “nós” é construído a partir de atributos e experiências compartilhados pelo grupo, e esboça quem são seus membros, em contraste com aqueles que não pertencem, “os outros”. Vale lembrar que tal como as identidades individuais (ou marcas identitárias) são múltiplas e mutáveis, as identidades coletivas também tem um sentido dinâmico e interacionalmente construído. Como veremos mais adiante neste estudo, o movimento de aproximação e afastamento dos adolescentes em grupos faz parte de um processo dinâmico, e categorias, como por exemplo, de “incluídos” e “excluídos”, não são fixas e pré-determinadas, mas dentro de uma perspectiva sociointeracional, são construídas no discurso e tornadas relevantes na interação.

2.2. O Jovem

Nessa terra de gigantes
Vocês já ouviram tudo isso antes
A juventude é uma banda
Numa propaganda de refrigerantes
(Humberto Gessinger, 1987)

Como veremos mais adiante em maior detalhamento (no capítulo sobre metodologia), os participantes são jovens estudantes do Ensino Médio numa escola pública federal, com idades entre 15 e 18 anos. Uma vez que esta é uma pesquisa com e sobre jovens, é preciso colocá-los em perspectiva. Para Aberastury (1981), o jovem vive um período confuso, de contradições, doloroso e caracterizado por conflitos no meio familiar e social. Coutinho (2002, 2009) propõe que o jovem vive diante de um quadro de instabilidade, visto as aceleradas mudanças pelas quais vem passando a sociedade do séc.XXI. Diante da instabilidade da passagem entre o privado (a família) e o público (a vida social), e entre a infância e a vida adulta, o jovem é uma figura provisória, marcada pela errância. Entretanto, quem é esse jovem “errante”? Que vive um tempo de desafios sem precedentes? Que cresce num mundo caracterizado pela comunicação global instantânea, pela ameaça da AIDS, pelo uso do terrorismo como arma política, pelo preconceito? Como pensa o jovem nesta pesquisa?

2.2.1. Perspectiva histórico-cultural

Para chegar à juventude como a entendemos hoje, é preciso voltar um pouco na história. O conceito de adolescência como período entre a infância e a vida adulta é recente na história da humanidade, e os significados atribuídos a essa fase da vida tem sido distintos ao longo do tempo e em diferentes culturas. Ariès (1981) explica que a maior parte dos relatos históricos mencionam a “infância”, e só a partir do século XX (o “século da adolescência”) surge o conceito de adolescência.

Havia, na Grécia Antiga, um sentido de mediação entre a fase infantil e a fase adulta. Entretanto, na Idade Média e até o fim dela, já não havia muito critério para o uso de termos que designassem criança/adolescente. Ser criança/adolescente estava relacionado a um sentido de ser dependente e subalterno. Ao longo dos séculos, foram atribuídas à criança diversas considerações valorativas: “símbolo da pureza”, “naturalmente inocente”, “fruto do pecado” (ver Teoria e Prática dos Conselhos Tutelares e Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2010, p.20). A partir do século XVII as famílias europeias passam a considerar a criança uma diversão para a família, mas, apesar disso, essa era uma fase curta, uma vez que, em muitos casos, as crianças continuavam desde muito cedo sendo incorporadas à vida adulta.

Desde a Grécia Antiga, passando pela Idade Média, e pelo período romântico, a criança/adolescente era percebida de maneira distinta àquela que conhecemos na modernidade, pois não havia, na verdade, um tratamento diferenciado aos adolescentes. O conceito de adolescência é socialmente construído a partir de uma série de transformações socioeconômicas sofridas ao longo dos séculos XVIII e XIX, que culminam com a chegada do ideal individualista. Segundo Coutinho (2009), esse ideal individualista disseminado pelo romantismo e pela modernidade, permite surgir um entendimento atual de adolescência, no sentido de que os sujeitos são livres para construir suas trajetórias. É preciso, pois, perceber a adolescência como um fato cultural: cada sociedade lida com os seus jovens de acordo com o contexto sociocultural e histórico. Coutinho ainda revela que, o que a psicologia chama de ‘crise da adolescência’, como veremos mais adiante, a passagem da infância à idade

adulta, por exemplo, é um produto da nossa civilização. No século XXI, mais do que em qualquer outra época, o jovem *participa* das mudanças aceleradas pelas quais vem passando a sociedade, em um tempo de desafios e constantes ameaças.

Segundo Canevacci (2005), em termos sociológicos, a faixa etária “jovem” é recente. A ideia de “jovem” nasce nos anos 1950, período no qual a noção de *teenager* se fortalece na mídia do Ocidente, especialmente por meio da música e do cinema. Surge a ideia do “filho inovador” contra o “pai autoritário e passadista” e contra a “música tradicional pré- e antimídia” com a qual o espectador logo se identifica (p.21). Nesse contexto de pós-guerra, acontece o surgimento das culturas juvenis com a ascensão da mídia, o crescimento do consumo pelos próprios jovens, e os conflitos com os pais “autoritários e perdedores”. Além desses fatores, deve-se também ressaltar a importância da escola de massa, que recebe os jovens (que antes não existiam como faixa etária), e que passa a funcionar como um elemento intermediário entre a família e a produção. A partir dos anos 50, o consumo passa a ter papel central na vida do jovem. O *teenager* vai à escola, e dali pode seguir para a universidade, ou entrar diretamente no mundo dos adultos através do trabalho, o qual representaria um rito entre o mundo jovem e o mundo adulto. Assim, o adulto é aquele que produz, enquanto que o jovem é aquele que não trabalha, mas consome. O autor escreve, “Escola, mídia e metrópole constituem os três eixos que suportam a constituição moderna do jovem como categoria social.” (p.23) Nos dias de hoje, a passagem do jovem para o “mundo adulto” parece não ser tão nítida. A influência da mídia, a descoberta de novas tecnologias para o ser humano manter-se jovem fisicamente, o rito de passagem do trabalho sendo estendido para cada vez mais tarde, a dificuldade para o jovem tornar-se independente (especialmente nas classes médias), permitem sugerir que não se é mais jovem de modo objetivo, mas sim transitivo, criando o que Canevacci chama de “jovem interminável”.

Ao falar das “culturas juvenis” no século XXI, Canevacci critica as tentativas do “método” (aspas do autor) de organizar os sujeitos de pesquisa, neste caso os jovens, no intuito de “extrair regras, leis, previsões, tipologias, tratamentos” (p.8) e sugere uma dificuldade em organizar o jovem como suposto “objeto” de pesquisa,

por conta dos “multissentidos das perspectivas” emitidas por essas mesmas culturas.

O autor propõe que

contra qualquer tradição continuísta (...) propõe-se o cenário múltiplo das culturas intermináveis. Ou melhor, *eX-terminadas*: condições juvenis e produções culturais e comunicacionais não são *termináveis*. Por isso elas são intermináveis, sem fim, infinitas, sem limites. (p.9)

Daí a dificuldade em elaborar modelos e enquadrar o jovem em tipologias rígidas. Canevacci pretende fugir dos rótulos elaborados, segundo ele, por uma aliança entre sociólogos, antropólogos e mídia, para “fixar” e “uniformizar” o que é “plural, fluido e cambiante” (p.8). Nessa crítica, o autor propõe não existir “uma visão unitária e global das culturas juvenis que seja passível de resumir a um número, a um código ou a uma receita” (p.8).

A pluralidade e a fluidez propostas por Canevacci, parecem-me estar alinhadas com a época líquido-moderna de Bauman (2005), na qual as identidades sociais, culturais e sexuais se tornaram incertas e transitórias. A busca de uma identidade estável seria como alcançar o impossível, uma vez que identidades não são fixas, sólidas, ao contrário, “as nossas existências são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (p.18), a “liquefação” das estruturas e instituições sociais é acelerada, nada é permanente (o respeito às autoridades, as celebridades, os ídolos, etc.).

Na época líquido-moderna, em um mundo de complexidade, a construção de identidades ocorre em meio a um sem-número de possibilidades e de escolhas, de incertezas e transitoriedade, dentre as quais o indivíduo se relaciona, se mobiliza, se redefine continuamente como resposta a uma dinâmica social que demanda multiplicidade de relações e linguagens. Como pensar as identidades jovens nesse contexto? Algumas considerações a esse respeito é o que veremos na seção a seguir.

2.2.2. Visão socioconstrucionista

Procuro aprofundar meu entendimento sobre o jovem nesta pesquisa orientando-me por uma visão discursiva de viés socioconstrucionista das identidades sociais, na qual é enfatizada a natureza social do discurso. O significado é construído conjuntamente pelos participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição (Moita Lopes, 2002, p.58). Não há discurso sem interlocução, sem alteridade, sem a voz do outro, sem co-construção, e, portanto, é no discurso que nos construímos, e construímos as identidades sociais de nossos interlocutores.

Não podemos pensar o discurso sem que se situe os sujeitos envolvidos em um contexto de produção. Nas palavras de Moita Lopes,

todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores. (2003, p.19)

A natureza socioconstrucionista do discurso tem papel importante na construção da vida social e sua posição é conhecida em estudos das Ciências Sociais. Deve-se notar o interesse pelo discurso na compreensão da vida humana, por exemplo, na psicologia social (Mishler, 1999), a qual tem buscado entendimento para questões ligadas aos processos discursivos, especialmente nas narrativas que contamos uns aos outros e que permitem compreender a vida social ao mesmo tempo que nos constroem.

Embora o foco principal desta pesquisa seja na construção discursiva das identidades, lembro que a mesma conversa com outras áreas de conhecimento, tais como a psicologia, por exemplo. Para o psicólogo Erik Erikson (1968), a adolescência é considerada o estágio da fidelidade, o quinto de oito estágios de desenvolvimento social do indivíduo. Nele, o adolescente luta para encontrar a sua própria identidade, processo que envolve aprender a negociar em interações sociais para se encaixar, para ser aceito, e também envolve desenvolver um sentido de moralidade, diferenciando o certo do errado. Esse estágio da vida demandaria que o

jovem juntasse todos os pedaços do que aprendeu sobre si mesmo para formar um “todo”. Mishler aponta para uma dificuldade encontrada em sua análise de narrativas de artesãos (1999, p.8), ao se confrontar com o modelo de Erikson. Ao analisar uma das narrativas, percebeu que a sequência de estágios de Erikson não se encaixava à trajetória instável de seu entrevistado, além de notar que a sua identidade profissional era apenas um entre outros eixos para a sua “auto-definição”. Mishler passa então a preferir o conceito de construção de identidade ao invés de desenvolvimento da identidade (mais ligado aos estágios de Erikson) e sugere uma pluralidade de sub-identidades: “Metaforicamente, falamos – ou cantamos – o nosso *self* como um coro de vozes, não somente como o tenor ou a soprano solo”. (1999, p.8) ¹

Embora, segundo a visão que baseia este trabalho, as identidades não estejam prontas esperando para serem descobertas, quando se fala em adolescência, parece inevitável, a partir da globalização, falarmos numa certa semelhança de valores, interesses e comportamentos: ouvir um tipo de música, usar a roupa da moda, frequentar os lugares aonde os jovens vão, consumir de forma parecida, são alguns exemplos (Lehman et al., 1998, p. 134). Entretanto, a par com essa aparente uniformidade, que é igualmente construída discursivamente, é preciso lembrar a concepção heterogênea da identidade social, na qual os seres são fragmentados e heterogêneos. Existem aspectos significativos, tais como as realidades social, econômica e cultural, que muito diferem entre os jovens, assim como marcas identitárias de raça, idade, gênero, por exemplo, que coexistem na mesma pessoa, e que salientam-se, em maior ou menos grau, em práticas discursivas diferentes.

É também nesse sentido que Butler (1990) propõe que identidades podem ser construídas, transgredidas e reconstituídas pelos participantes discursivos de acordo com as interações nas quais estejam envolvidos. As identidades são assim negociadas na sequência dinâmica do discurso, marcado por certa indeterminação e imprevisibilidade, e vão sendo discursivamente construídas, ora mais, ora menos

¹ Esclareço que todas as traduções são de minha autoria e responsabilidade.

conscientemente pelos falantes. Linde (1993, p.100) destaca a natureza fragmentada e contraditória das identidades sociais que coexistem na mesma pessoa e também cita Erikson (1963, 1969) ao falar sobre a adolescência como um momento na vida em que as pessoas estão envolvidas na construção de um sentido coerente de quem são no mundo social.

À luz dessa forma de compreender a construção das identidades, como pensar as identidades jovens? Diversos estudos sobre juventude e culturas jovens tem formulado definições de juventude considerando particularmente a faixa de idade (Androustopoulos e Georgakopoulou, 2003, p.6). No entanto, como considerar apenas a idade como marca identitária, se há uma riqueza de aspectos tais como gênero, classe social, etnia, entre outros, que devem ser igualmente problematizados? Por que ignorar a diversidade, a fluidez, a dinamicidade com as quais nos construímos, sugerindo assim uma experiência social e cultural homogênea? O jovem não é só jovem, mas há marcas identitárias, que, como num quebra-cabeças se somam e/ou se opõem para construir a sua identidade. Essa metáfora proposta por Bauman (2005), explica que é possível compor a sua identidade pessoal (ou identidades) da mesma forma com que se constrói uma figura com peças de um quebra-cabeça. A diferença básica é que, em um jogo desse tipo, desde o início, partimos de uma imagem estabelecida do que vamos alcançar, ou seja, do objetivo final. A construção da identidade não funciona assim, já que o trabalho total é direcionado para os meios. Em outras palavras, não começamos pela imagem final, mas com peças que vamos obtendo ao longo da vida e com as quais vamos experimentando, para se “descobrir quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que se possui”. (p.54-55). Além de ressaltar aqui a visão dinâmica de construção de identidades através do discurso, relembro também que pretendo dar ênfase à identidade jovem, e não tratá-la como uma “categoria escondida”, como pano de fundo para a análise de diversos aspectos da identidade, que é a maneira como normalmente se trata a juventude em estudos da sociolinguística, como sugerem Androustopoulos e Georgakopoulou (2003, p.6).

Destaco a relevância do grupo de amigos na vida do adolescente. No processo sócio-discursivo de construção identitária, os jovens estão em constante formação de

um sentido de si mesmos, construindo crenças e estratégias pessoais e sociais, interesses, aptidões, e o grupo de amigos e as avaliações feitas por eles são de crucial importância. Deppermann (2007, p.274) também menciona Erikson, entre outros teóricos que percebem ‘identidade’ como uma “noção descritiva abstrata”, usada para “explicar ações e prever possibilidades para futuras ações”. Para o autor, entretanto, esse entendimento mentalista para ‘identidade’ pode ser problemático quando estudam-se identidades na interação. Deve-se então cambiar de uma visão descritiva e essencialista para outra, que

ponha foco na forma como os participantes em uma interação identificam a si mesmos e aos outros na fala, o que significa por foco na organização linguística e interacional usada para tal, em quais ocasiões e para quais fins a identidade se transforma em uma questão para os falantes. (p.275)

Parece-me pertinente mencionar a fala de Deppermann (2007) acerca da construção de identidades sociais e individuais na adolescência. Ele aponta para o fato de que os adolescentes procuram distinguir-se de membros de outros grupos sociais. Por um lado, buscam separar-se “intergeracionalmente da geração de seus pais e das crianças, e intrageracionalmente de outros jovens que diferem em suas orientações sócio-estilísticas” (p.273). As distinções feitas por eles passam por ações e práticas interacionais como provocações, conflitos, evitações, e até segregação geográfica. As interações entre grupos de colegas (“*peer groups*”) são, segundo Deppermann, uma importante “arena” para a construção discursiva e para a avaliação de identidades do *self* e o do outro.

O termo “*peer groups*” é amplamente utilizado nas Ciências Sociais como referência a grupos de colegas, mas em especial quando se trata de grupos de adolescentes (Eckert, 1989, 2005; Androutopoulos & Georgakopoulou, 2003; Abrams, Hogg & Marques, 2005; Deppermann, 2007; Rampton, 2006). Passo, assim, à próxima seção, na qual o grupo e a formação de uma identidade própria, sempre em constante reconstrução, serão discutidos em maior detalhamento.

2.3.

O Grupo e sua importância na formação identitária

Quando saio a andar de manhã cedo passam por mim bandos de adolescentes indo para a escola. Já consigo identificar os grupos, que vão alegremente maritacando suas coisas, na leve felicidade de pertencer a uma turma. Falam sobre beijos, transas, festas. (Alves, R., 2011, p. 43-44)

Como já vimos em seção anterior, a “adolescência” é histórica e é construção social. Cada sociedade, em determinado momento histórico, constrói seus significados. Assim, as expectativas sociais diante da idade, por exemplo, do que é ser adolescente, ou do que um grupo de amigos significa para esse adolescente, se alteram social e historicamente.

Em tempos recentes podemos observar estruturas familiares diversas, que podem incluir como responsáveis, pai e mãe, pais gays, avós, mães sozinhas. Não importa de qual estrutura familiar estejamos falando, há uma dinâmica familiar diferente, ao menos quando se trata da classe média (da qual fazem parte os adolescentes participantes desta pesquisa), que obriga muitas vezes as crianças a saírem de casa para frequentar a creche, e que lhes outorga, desde muito cedo, uma maior autonomia com relação às escolhas de amizades. Apesar dessa dinâmica, durante a infância as amizades ainda estão mais restritas ao círculo familiar. As crianças estão ainda muito ligadas às suas famílias, e é esperado que as interações com seus pais, sejam caracterizadas por respeito e deferência. Na adolescência, a presença, e conseqüente influência dos pais diminui, os colegas passam a estar mais presentes nas vidas dos jovens e a influenciar na sua socialização. Nessa fase, os colegas passam a representar, num sentido positivo, entre outras coisas, uma certa segurança, um parâmetro para auto-avaliação ou valoração, uma parceria para aprender como sobreviver no mundo fora da família. As interações com os colegas, ao contrário dos pais, são mais abertas, espontâneas, recheadas de piadas e provocações, e às vezes, na percepção dos adultos, até beiram o desrespeito. Wilson (2003, p.1) explica que o grupo de amigos é aquele que o adolescente auto-seleciona, ou seja, escolhe de acordo com seus critérios individuais e não mais com a influência da família. Entretanto nem sempre a escolha parte da iniciativa do adolescente, mas

há casos em que não se tem “muito controle ou liberdade para selecionar os amigos como é tipicamente esperado”. Wilson ainda acrescenta que o processo pode ser difícil e demorado, mas independentemente de como a inclusão no grupo acontece, ele será sempre um importante “agente de socialização”.

As funções do grupo acima mencionadas são talvez mais visíveis em gerações recentes (Wilson, 2003). Os jovens dessas gerações, seja pelo fato de muitos serem filhos de pais divorciados, ou pelo fato de que mesmo em famílias onde os dois pais estão presentes, esses mesmos pais precisam se ausentar para trabalhar, tem se apoiado em seus colegas e amigos para buscar um sentido de comunidade, de pertencimento, de inclusão em um grupo. Para esses jovens, por conta das circunstâncias impostas pela nova realidade de suas famílias, estar com o grupo de amigos e desempenhar atividades com eles tem se transformado em algo altamente significativo.

Levando em conta a importância do grupo na construção das identidades jovens, reforço aqui algumas considerações sobre o desenvolvimento de um sentimento de comunidade ou de pertencimento fora da família. Segundo estudos na área da psicologia, no processo de adolecer, o jovem experimenta tensões e conflitos no grupo familiar, uma espécie de “luto pelos pais da infância” (Stengel, 1996, p.48), aqueles que representam refúgio e proteção quando crianças. Neste período de transição, de tantas novidades para o adolescente, ele vai substituindo o que era, até então, conhecido e familiar, pelo desconhecido e ainda incompreensível. Assim, o adolescente buscará conversar com os pais sobre sua educação, ou sobre sua carreira futura, e considerará suas opiniões relevantes para fazer suas escolhas. Entretanto, com os colegas terão mais liberdade para falar sobre outros assuntos relacionados às novidades que passam a experimentar na adolescência, tais como namoro, sexo, uso de drogas, ou mesmo roupas, festas, passeios, etc. A busca pelo grupo, pelo par, aquele que tem afinidade, que dará apoio, que vai descobrir o desconhecido junto, é assim, parte do processo de adolecer, ou dentro da proposta de pensar a identidade não como uma essência ou algo natural, parte do constante processo de construção de identidades.

Estar com os amigos parece ser uma das atividades que dá mais prazer ao adolescente, uma vez que essa ligação intensa com os amigos nem sempre é tão forte com os pais ou irmãos nessa fase de seu desenvolvimento. Há grande influência dos amigos no que concerne os assuntos citados acima, e uma tendência a imitá-los ou a serem influenciados como um meio de aceitação no grupo (Holmes-Lonergan, 2005). Faz sentido sugerir que a necessidade de aceitação é algo que afeta o ser humano em todas as idades, mas esse processo tem ponto forte na adolescência, em especial em atividades que são centrais à cultura jovem, tais como a escolha da roupa, a aparência física, os relacionamentos amorosos, a linguagem, entre outros.

O adolescente passa a maior parte de seu tempo com seus colegas, e esse convívio envolve o tempo passado na escola e fora dela, incluído aí o tempo gasto na internet, em redes sociais tais como Facebook ou Twitter, entre outras. Este trabalho não pretende dar conta dessas interações no campo virtual, que são, sem sombra de dúvida, merecedoras de estudo mais aprofundado, e tem sido foco de diversas pesquisas recentes. Se consideramos o grupo como fator relevante na vida do adolescente, e a pressão da turma ou *peer-group pressure* (Muus, 1988) como fator dominante na construção de identidades, é natural colocar o foco desta pesquisa na escola como espaço dinâmico onde se reúnem materialidade e ação humana, uma vez que a escola é um local onde os adolescentes passam parte de seus dias e onde estabelecem relações de amizade. Entretanto, antes de passar para o próximo capítulo, no qual será colocado foco na escola como prática social, onde o adolescente aprende a fazer sentido de si mesmo e dos outros nas interações, uma vez que é de interesse deste trabalho a relevância do grupo para o adolescente, penso ser necessário colocar em perspectiva algumas considerações sobre o que é, afinal, um grupo, como se caracteriza, como se forma, o que o mantém como tal.

2.3.1. A formação de grupos como processo dinâmico

De acordo com o Glossário das Ciências Sociais e Comportamentais (SAGE, 2009), o sociólogo alemão Ferdinand Tönnies deu uma das primeiras contribuições para o estudo de grupos com os conceitos de *Gemeinschaft* (comunidades pequenas, bem construídas, baseadas em laços familiares, amizade, e um forte sistema de valores compartilhado) e *Gesellschaft* (grandes comunidades formais com laços fracos e pouco consenso). É o primeiro grupo que nos interessa aqui. Há na psicologia social uma área de estudo que enfoca pequenos grupos e sua dinâmica (*Small Group*, SAGE, 2009). Pesquisas sobre grupos pequenos tem apontado para características relacionadas aos ambientes físico, pessoal e social, e às tarefas que envolvem o pertencer a um grupo. Um dos modelos mais populares de pesquisa sobre o desenvolvimento de grupos foi criado pelo psicólogo educacional americano Bruce Tuckman em 1965, após observar grupos em uma variedade de cenários, e consiste de quatro estágios: formação (*forming*), discussão (*storming*), normatização (*norming*), e desempenho (*performing*). No primeiro movimento, o da formação, ou da aproximação ao grupo, há uma certa ansiedade gerada por incertezas e por falta de clareza sobre o que cada um representa (papeis e status) dentro do grupo. A segunda fase, a da discussão, traz consigo a competição, como consequência da luta pelo poder. Após essa fase, normas sobre comportamentos emergem, e vem a vez dos acordos, de esclarecer as responsabilidades, de aceitar as regras e de se identificar com o que devem desempenhar no grupo. No último estágio, o grupo segue as normas estabelecidas e se esforça em alcançar um objetivo comum. Pode haver, eventualmente, um quinto estágio (Tuckman, 1975), chamado de pausa (*adjourning*), no qual o grupo experimenta um sentimento de realização, mas, apesar disso, pode acabar por se desfazer. Parece-me que esse movimento realmente se delineia quando pensa-se em lugares onde agrupamentos de pessoas podem se formar: o local de trabalho, a universidade, a praia que se frequenta, uma festa onde não conhecemos ninguém, a igreja, a escola, por exemplo. Primeiro fazemos um “reconhecimento”; se há algum interesse em comum, partimos para a tentativa de aproximação; se somos

bem recebidos, ficamos; se não, partimos em busca de outras pessoas, ou em último caso, nos isolamos.

Diversos autores (Tuckman, 1965; Levine & Moreland, 1994; Brown, 2000) sugerem que tornar-se membro de um grupo gera ansiedade. Esse processo pode ser estimulante, e ao mesmo tempo, gerar desconforto e estresse por medo do desconhecido. Aprender as regras do novo grupo e se moldar a ele pode se dar a partir da tentativa de minimizar a incerteza perante a nova situação, e a consequente possível aceitação pelo grupo. Seria o caso do adolescente que para ser aceito pela turma pode mudar o corte do cabelo, usar uma determinada roupa, ou até se deixar mal influenciar no uso de bebida ou drogas. Segundo o modelo de socialização de Levine e Moreland (1994), semelhante ao modelo de Tuckman descrito acima, esse processo segue uma sequência, que passa por uma investigação inicial sobre o grupo, pelo recrutamento, por uma fase de acomodação, até a saída eventual do indivíduo. São propostas três fases: reconhecimento do grupo, mudança de auto-conceito, e iniciação no grupo. Na primeira, o indivíduo faz uma investigação que precede a sua escolha por um determinado grupo. Nessa fase, algo que poderá ajudar na sua decisão é o que Homans (1950, apud Brown, 2000, p.26) chama de Teoria de Intercâmbio Social (*Theory of Social Exchange*), a qual questiona o custo-benefício dessa aproximação: o que o grupo fará por você e o que eles podem esperar em troca?

Embora nem todo o trabalho de construção de identidade esteja ligado à vinculação a grupos, penso ser importante dar enfoque a esse aspecto neste ponto da pesquisa. O sentido de quem somos e o que valemos está ligado aos grupos aos quais pertencemos, e quando nos tornamos membros de um grupo, experimentamos uma mudança na maneira como nos vemos, ou seja, há uma mudança em nosso auto-conceito. Quando nos juntamos a um grupo e passamos por um período como novo membro em contraste aos antigos, isso afeta nosso comportamento e tem implicações para a nossa auto-estima, desconforto esse que diminui com a acomodação ao novo grupo. A terceira fase, a de iniciação no grupo, é normalmente marcada por um ritual ou cerimônia, o que não é tão típico em amizades ou grupos de colegas. Esses ritos de passagem ajudariam no processo de transição de identidade, segundo a visão da psicologia, e seriam uma forma de mostrar lealdade do novo membro ao grupo.

Segundo Brown (2000), não existe, na psicologia social, uma definição precisa do que seja um grupo. Ele reforça, sim, a questão da identidade social, do sentido do que o indivíduo é, e da relação do indivíduo com o grupo. Há uma diversidade de significados relacionados à palavra “grupo”, mas ele tenta resumir as visões de diferentes autores e propõe três aspectos que caracterizariam um grupo. O primeiro é o fato de que pessoas podem experimentar um destino comum, de estigmatização, prisão, ou extermínio, por exemplo, assim como os judeus, o que os faria pertencer a um grupo. O segundo é a existência de uma estrutura social, formal ou implícita, onde as relações entre os membros seriam não só bem definidas, mas também carregariam diferenças de poder e status, como funciona, por exemplo, na família. A outra característica elementar dos grupos é a interação face a face, esta presente em quase todos os grupos dos quais fazemos parte: a família, o grupo do trabalho ou da escola, por exemplo. Brown salienta outra característica dos grupos: o fato de que a sua existência é conhecida dos outros, citando Merton (1957). Não seria de interesse dos cientistas sociais estudar duas pessoas que, secretamente, decidissem se definir como um grupo, e se mantivessem escondidos de todos. Brown propõe, então, que um grupo existe quando “duas ou mais pessoas se definem como membros do grupo e quando a sua existência é reconhecida por pelo menos um outro” (p.3).

Esta tentativa da psicologia social de definir o que seria um grupo a partir de um destino comum, uma estrutura social, e interação face a face, nos remete ao que propõe a sociolinguística interacional com o conceito de comunidades de prática (CoP). Segundo Eckert e McConnell-Ginet (1992), uma CoP seria “um grupo de pessoas que se unem em torno de um tópico ou interesse comum”, e que trabalham juntas para achar meios de melhorar o que fazem e desenvolvem recursos compartilhados através da interação regular (Lave & Wenger, 1991). Esses recursos compartilhados por uma comunidade de prática, que podem ser a maneira de vestir ou de falar, por exemplo, podem sinalizar os limites entre grupos (nós e os outros). Seus membros trazem para a CoP o seu conhecimento e sua experiência, os quais tem um papel nas participações e na identidade da comunidade. Eckert (2005) explica que as turmas de adolescentes na escola, por exemplo, são um local para que seus membros, em conjunto, possam observar e avaliar o mundo social, assim como o lugar que

ocupam nele. Segundo a autora, a adolescência é um período em que desenvolvem-se meios para a organização de um controle social próprio, na medida em que os adolescentes vão se distanciando da família e ganhando lugar num mundo social maior, ainda sem um real acesso a esse mundo. Essa organização social adolescente é estruturada a partir de distinções sociais, que se manifestam na formação de grupos de pares, e a escola, como veremos mais adiante em seção específica, é o local que provê um ambiente importante para o surgimento dessa ordem social.

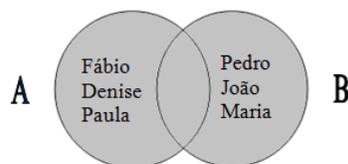
Dentro desse conceito de CoP, Wenger, McDermott & Snyder (2002) propõem a existência de três níveis de participação dos seus membros: central, ativo e periférico, os quais variam perante os interesses de cada um de seus membros. No nível central estão situados aqueles que tem participação ativa em grau mais elevado. Os que estão no nível ativo participam da CoP com regularidade, mas sem a mesma intensidade do anterior. O nível periférico é o nível dos que não participam diretamente, onde a maioria das pessoas se encontra. Os autores acreditam que os membros transitam entre os três níveis na medida em que os seus interesses sejam despertados. Podemos nos referir à turma de amigos da escola como uma CoP, cujos membros interagem e constroem relações mútuas, mas que também experimentam tensões e conflitos. Segundo Wenger (1998), esses fatores revelam o comprometimento de seus membros, os quais constroem identidades em relação à CoP. Além disso, a interação entre os membros de diferentes níveis é uma fonte de diversidade dentro da comunidade.

O que veremos na seção de análise, é que os grupos entrevistados, ou dos quais falamos nesta pesquisa parecem ter características de CoP: tem interesses e sentimentos em comum, (não) gostam de certas práticas ou tipos de comportamento, tem uma certa maneira em comum de brincar uns com os outros, um sentido de pertencimento, etc. Além disso, parecem se relacionar de forma dinâmica, fazendo crer na movimentação descrita acima. Ainda segundo Wenger (1998, p.6), quando os alunos vão para a escola e se reúnem para lidar, não só com as tarefas impostas pela instituição, mas também com os “mistérios da juventude” (aspas do autor), surgem comunidades de prática nas salas de aula, assim como nos pátios, e é no sentido de pertencer a essas CoP que se dá o aprendizado mais transformador.

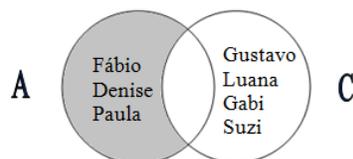
Pensando na importância desse sentido de pertencimento na construção identitária dos adolescentes, retomo as perguntas iniciais mencionadas na introdução deste trabalho, lembrando que o enfoque está na dinâmica da formação de grupos de adolescentes na escola, a partir da observação de como essa dinâmica se constrói discursivamente. Procuo refletir sobre a existência de grupos na escola, se esses grupos são bem definidos, e como se configuram. No caso de existirem grupos, bem delineados ou não, como é a dinâmica da formação dos mesmos e que motivações levariam os adolescentes a procurar, ou não, por este ou aquele grupo? É da mesma forma importante mencionar que não tenho em mente a formação de grupos pré-estabelecidos pela organização da escola. O grupo selecionado pelo professor para fazer determinado trabalho, por exemplo, o grupo de teatro, a turma X ou Y, esses não parecem se desenhar de livre vontade, uma vez que está presente o “dedo” do professor ou da escola na escolha de seus componentes. O grupo que interessa a este trabalho é o grupo de colegas, a turma, que, aparentemente, se delineia de forma voluntária.

Cabe ressaltar que percebo, sim, esses grupos, não como grupos estáticos, aos quais o adolescente pertence quase que exclusivamente. Enfatizo aqui o movimento, o processo, o dinamismo, característicos da pós-modernidade, envolvidos nessas relações. Tomo então emprestado um conceito da matemática que parece-me adequado para melhor compreender a dinâmica dos grupos de adolescentes na escola. É a teoria dos conjuntos (coleção de elementos) numéricos e das operações com conjuntos, que ousou transportar para o contexto dos grupos de adolescentes, para sugerir que existem diferentes tipos de agrupamentos (ou conjuntos). Vejamos como pode funcionar essa dinâmica, por exemplo:

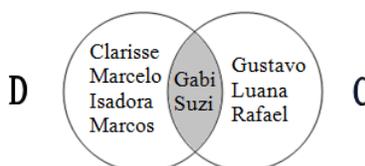
- 1) conjunto A: Fábio, Denise e Paula, e conjunto B: Pedro, João e Maria. Há momentos em que A se junta com B ($A \cup B =$ união), e os dois grupos menores formam um grupo grande, pois há afinidades entre eles, mas podem se separar em determinadas situações.



- 2) conjunto A: Fábio, Denise e Paula, e conjunto C: Gustavo, Luana, Gabi e Suzi. Esses dois conjuntos nunca se misturam (A-C), pois não congregam das mesmas ideias ou não tem afinidades, ou até tentam uma aproximação, mas quando A se aproxima, C não os acolhe.



- 3) conjunto D: Clarice, Marcelo, Isadora, Marcos, Gabi e Suzi, e conjunto C: Gustavo, Luana, Rafael, Gabi e Suzi. Há alguns elementos que são comuns aos dois grupos ($D \cap C =$ interseção).



Com esta tentativa de usar os conjuntos numéricos para ilustrar a formação dinâmica, processual e flexível dos grupos na escola, pretendo apenas sugerir que os grupos de colegas (*peer groups*) não são tão fixos, ao contrário, há um dinamismo nos relacionamentos que abre uma série de possibilidades. Entretanto, parece haver um núcleo de amigos que se mantém por mais tempo juntos e, a partir daí, um movimento de afiliação e desafiação. Nesse jogo de “pertence” versus “não pertence”, posso ser membro de vários grupos, não apenas um, mas, o que parece realmente importante para o adolescente é “o pertencer”, o ser aceito e estar integrado. Vale notar que esta é uma percepção baseada em observações, experiências e conversas com adolescentes.

Relembro que, embora certos construtos, como os da psicologia social aqui exemplificados, nos auxiliem na compreensão de questões relativas ao processo de formação do grupo e à importância que o mesmo tem para a socioconstrução

identitária do adolescente, o principal foco desta pesquisa está nas construções discursivas que se delineiam nas interações analisadas, como veremos mais adiante.

Se nos reportarmos ao contexto da escola, do qual falaremos na próxima seção, por exemplo, ao pátio na hora do recreio, que imagens virão à nossa cabeça? Ao pensar em minha experiência como estudante no passado ou no colégio onde trabalho no presente, parece-me que as imagens são as mesmas. Agrupamentos de adolescentes gesticulando, falando alto, rindo, conversando sentados, estudando para a prova depois do recreio, jogando bola na quadra, paquerando, trocando segredos. Se sentarmos num banco e observarmos a dinâmica dos agrupamentos na hora do recreio, perceberemos que eles estão quase sempre juntos, no mínimo com um ou dois colegas, nunca sozinhos. Dificilmente vemos um adolescente sentado sozinho observando os outros. Se isso acontece, é por pouco tempo, e se esse isolamento dura o recreio inteiro, isso nos faz pensar que algo não está muito certo. O adolescente não quer estar sozinho, “em nenhuma outra fase da vida, o desejo de estar com o grupo de colegas é tão forte. É como um vício.” (Carr-Gregg e Shale, 2003, p.27) A próxima seção dedica-se a esse processo de isolamento que muitos adolescentes experimentam, especialmente no ambiente escolar.

2.3.2. Pertencimento versus Isolamento

É interessante observar no desenrolar desta pesquisa, o aparecimento e o fortalecimento de questões relativas aos processos de inclusão e exclusão. Não me refiro aqui à inclusão x exclusão social em sentido mais amplo, que dizem respeito, diretamente, a questões étnicas, de classe social, deficiências físicas, por exemplo, mas à questão principal que emerge nas conversas com os adolescentes, a da exclusão, em oposição à inclusão, da turma, do grupo de colegas.

Podemos pensar na vida social como uma rede de relacionamentos nos quais as pessoas buscam inclusão e pertencimento. Entretanto, devemos pensar no processo de inclusão como um processo igualmente excludente, onde há barreiras que nem sempre conseguem ser transpostas. Portanto, a vida social diz respeito a quem

incluímos, a quem excluímos e à maneira como esses processos nos fazem sentir e agir. Abrams, Hogg & Marques (2005, p.2) ilustram a necessidade de lidar com esses processos, a partir da paixão do ser humano por muros, grades, barreiras, diques e fossos. Esses seriam exemplos materiais do eterno desejo e necessidade do ser humano de saber enfrentar a dualidade inclusão/exclusão, assim como as suas consequências pessoais, sociais e culturais.

Os efeitos da exclusão são, em grande parte, negativos: baixa auto-estima, raiva, frustração, rejeição, diminuição da capacidade cognitiva, entre outros. Contudo, há exceções a essa negatividade, como por exemplo, quando uma pessoa é excluída de uma relação ou de grupo indesejáveis. Ao ser excluído da relação ou do grupo, o indivíduo, a seu tempo, poderá se incluir em relações mais positivas.

Além disso, as pessoas reagem de maneiras distintas ao experimentarem a exclusão. Ainda Abrams, Hogg & Marques (2005, p.16) elencam cinco maneiras como as pessoas costumam responder à exclusão, a saber:

- 1) elas contra-atacam ou retaliam os envolvidos, como em uma briga, uma luta, ou competição;
- 2) elas ensaiam uma reinclusão, se utilizando de diversos meios, que vão desde a tentativa de agradar novamente aos que excluíram até reforçar as fronteiras que excluem os outros do grupo, por exemplo, e que podem colaborar na sua reintegração;
- 3) elas tentam reestabelecer o controle do relacionamento;
- 4) elas questionam a legitimidade ou as razões para a exclusão;
- 5) elas se retiram da relação excludente e tentam se relacionar com outras pessoas/grupos que lhes proporcionem melhor aceitação.

Um importante estudo antropológico que aborda a questão da exclusão é o que resultou no ensaio *Os Estabelecidos e os Outsiders*, de Elias e Scotson (2000), o qual descreve uma comunidade no sul da Inglaterra no séc.XX, onde vivem dois grupos: o dos *estabelecidos*, grupo dominante que se auto-representa como humanamente superior e atribui a si mesmo carisma e virtudes; e o dos *outsiders*, estigmatizado por ser considerado diferente e inferior ao primeiro. Os moradores antigos da cidade de

nome fictício Winston Parva constroem um forte sentido de “nós” x “eles” e uma dualidade “inferior” x “superior”. A diferença entre eles se apoia basicamente no tempo de residência, na antiguidade, o que cria um forte grau de coesão grupal, a partir de uma identificação coletiva de seu estilo de vida e de normas comuns aos membros do grupo estabelecido. Os primeiros recém-chegados a Winston Parva não percebem os antigos moradores como diferentes deles em nenhum aspecto, mas são rejeitados ao tentarem fazer contato, pois são vistos como uma ameaça ao estilo de vida já estabelecido há gerações. Os *estabelecidos* mantêm a sua coesão, protegem a sua identidade grupal e afirmam a sua superioridade através da exclusão e da estigmatização do novo.

Segundo estudos sobre pequenos grupos (Ostrom & Sedikides, 1992), as pessoas classificam o mundo em grupos aos quais pertencem (*ingroups*) e grupos aos quais não pertencem (*outgroups*). Uma consequência de categorizar as pessoas em grupos é o fato de serem criados estereótipos sobre seus membros. Isso contribui para que as pessoas façam julgamentos sobre os membros dos outros grupos e os vejam como todos iguais. Quando um grupo é percebido como semelhante, ou seja, os de fora os percebem como um grupo, diz-se que ele tem unidade e coerência, em inglês, tem “*entitativity*”, termo usado em psicologia que se refere à percepção do grupo como um todo, abstraindo-se os indivíduos. Quanto maior for essa qualidade aos olhos dos outros, mais se aplicará o estereótipo do grupo a membros individuais daquele grupo. Em outras palavras, se o grupo é percebido de uma certa maneira, acredita-se que todos os membros do grupo também o são.

Voltando a Winston Parva, Elias acrescenta que a estigmatização de um grupo se dá, não em consequência de características individuais como pessoas, mas por pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior. Um grupo estigmatiza outro de forma eficaz quando está bem instalado em posições de poder das quais o estigmatizado é excluído, e para tal afixa “rótulos” como meio de manter a sua superioridade social. Termos estigmatizantes como “crioulo”, “gringo”, “carcamano”, “sapatão”, tem um poder de ferir que vai depender da consciência por usuário e destinatário da humilhação que seu uso pode alcançar (p.27). Se há um desequilíbrio de poder, o grupo mais fraco não encontra termos estigmatizantes

equivalentes para se referirem aos *estabelecidos*. Ao passo que, nessa relação intergrupar, à medida que os *outsiders* vão encontrando termos que passam a estigmatizar os *estabelecidos*, é sinal de que as relações de poder estão mudando.

Cabe ainda salientar que o contato de alguns *estabelecidos* com os *outsiders* faz pairar sobre os primeiros a ameaça de uma “infecção anômica”, pois ficam sob a suspeita de estarem rompendo com as normas de seu próprio grupo. Esse contato ameaça o “inserido” de ter seu status rebaixado dentro do seu grupo estabelecido. Portanto, a participação na superioridade de um grupo, o orgulho e a satisfação de pertencerem a ele, podem ser considerados a recompensa pela submissão às suas normas específicas, e esse preço é pago individualmente por cada um de seus membros. A opinião interna de qualquer grupo com alto grau de coesão tem profunda influência em seus membros como força reguladora de seus sentimentos e conduta. Um membro de um grupo estabelecido (“*insider*”) pode ser indiferente ao que os *outsiders* pensam dele, mas não será indiferente à opinião de seus pares, com quem compartilha um mesmo orgulho e um carisma coletivo comum (Elias, 2000, p.40).

Parece-me possível listar alguns aspectos levantados pelo estudo etnográfico sobre a pequena comunidade Winston Parva que estão em consonância com a minha pesquisa: a dualidade “nós” e “eles”, a influência que os membros do grupo exercem sobre os outros membros, as regras e recursos compartilhados, a tentativa de integrar-se e a, muito frequente, rejeição pelos pares. Esses aspectos serão problematizados, mais adiante, em minha análise à medida que forem emergindo nos dados.

Voltemos agora alguns aspectos teóricos para a realidade dos adolescentes posicionados como excluídos (por eles mesmos ou pelos outros) nesta pesquisa. Primeiramente, vale lembrar a importância da turma na vida do adolescente e na construção de identidades. Rubem Alves (2011, p.38-40) refere-se à adolescência como “uma perturbação do olhar”, “um tipo de cegueira” que impede que os adolescentes vejam cenários. Para o autor, seus olhos registram apenas uma coisa: a turma, ou ainda melhor, “eu-na-turma”. Essa necessidade de reconhecimento faz com que o adolescente precise do olhar do outro e que esse olhar lhe diga o quanto ele é querido. Todos querem ser vistos e por isso se comportam como “maritacas” falando alto e gritando ao mesmo tempo.

Da mesma forma que o grupo funciona como elemento agregador (de inclusão), também pode ser considerado um agente poderoso de exclusão. Em geral, há uma assimetria no controle do processo de inclusão/exclusão, uma vez que o grupo tende a ter mais poder sobre o indivíduo do que ao contrário. Dessa forma, um adolescente poderá ser excluído porque não se encaixa às regras, ao modo de viver daquele grupo. Abrams, Hogg e Marques, psicólogos sociais que estudam os processos de exclusão e inclusão explicam que

Indivíduos (em um grupo) tem alta probabilidade de serem excluídos, especialmente se não se encaixarem bem no grupo. Além disso, indivíduos podem ser excluídos de relacionamentos por pertencerem a um grupo excluído, ou por causa de alguma característica única sobre eles como pessoas. (2005, 17)

Com base nessas ideias, venho propor mais algumas perguntas para reflexão: o que acontece, nos casos dos adolescentes entrevistados, com os que não são “vistos” ou vistos como diferentes? E com aqueles que não se encaixam na turma por não atenderem aos “critérios” ou expectativas que os adolescentes mesmos constroem discursivamente? A partir da proposta de novas perguntas, busco ir além das questões iniciais para tentar observar, segundo o arcabouço teórico, alguns dos fenômenos envolvidos nos processos de socialização, de formação de grupos, de inclusão/exclusão nas narrativas em interações apresentadas na seção de análise.

Para finalizar a seção 2, retomo o contexto da escola e a imagem do pátio na hora do recreio, povoado de agrupamentos de jovens, em sua maioria “maritacas”, conversando, rindo, buscando o olhar do “outro”. Passo então a colocar o enfoque na escola como prática social, e, conseqüentemente, como um espaço onde se configuram os processos acima mencionados.’

2.4. A Escola como espaço para socialização

Remember the days of the old school yard
we used to laugh a lot.
Oh don't you remember the days of the old school yard.
When we had imaginings and we had all kinds of things
And we laughed and needed love
Yes I do, oh and I remember you.
(Cat Stevens, abril, 1977)

Até aqui tem sido enfatizada a importância do grupo na vida dos adolescentes, e consequentemente, na construção discursiva de uma identidade jovem. A tribo, a gangue, o namorado, os colegas da escola, em suas construções discursivas, contribuem na formação de novas identidades. É nas relações com os colegas, com foco especial deste trabalho nas narrativas em interações entre adolescentes, que novas identidades vão surgindo, se construindo e se reconstruindo. Seguindo uma perspectiva sob a qual as marcas identitárias se constroem dentro de um contexto social, cultural e histórico, é possível sugerir que alguns fatores predominantes para aprendermos a fazer sentido de nós mesmos e dos outros podem ser a família, o círculo de amigos, o ambiente escolar, entre outras práticas sociais onde agimos e onde nosso discurso é situado. Daí a importância da escola como prática social e espaço para a construção de identidades.

No passado, havia uma sensação maior de segurança que permitia ao jovem desfrutar mais livremente dos espaços urbanos, sair mais com os amigos, estar com eles nas ruas. Nos dias de hoje, por conta do espaço urbano perigoso em que vivemos, destaco a importância da escola como espaço “seguro”. Embora questione-se a aparente segurança oferecida pela escola (por isso “seguro” entre aspas), devido a alguns episódios de violência relatados pela mídia, essa violência é exceção, creio, na maioria delas. A escola é, ainda, um espaço seguro e de formação, e, consequentemente, a meu ver, se fortalece não só como local de construção de saberes, mas como ponto de encontro, um local onde as amizades se iniciam e se mantêm.

Em uma tentativa de compreender melhor a escola como prática social inserida na pós-modernidade, primeiramente, passo a um breve retrospecto histórico sobre a escola, seguido de alguns estudos etnográficos recentes, e de uma rápida (mas significativa) investigação feita com adolescentes, alunos do Ensino Médio.

2.4.1.

A Escola: breve retrospecto

Segundo Souza (2004, apud Novais, 2012, p.27), desde o surgimento da escola e através de sua história, “a escola tem exercido um papel decisivo na vida individual das pessoas e na vida coletiva da comunidade onde está inserida, mostrando-se como ponto de referência para os estudos de vida em sociedade.”

Para melhor visualizar o papel da escola nos dias de hoje, vale retroceder um pouco no tempo, o que Novais (2012) faz de forma bastante clara e didática. Tudo começa na Grécia, onde os filhos dos cidadãos da elite se reuniam para ouvir as lições dos mestres. A aristocracia tinha tempo livre (ócio) para pensar e para desenvolver a oratória, e a educação grega tinha o objetivo de formar o homem pleno, de bom caráter, com moral e honra. Outro período importante para a educação é a Idade Média. Ali, havia escolas de caráter técnico que preparavam para o comércio ou para futura atividade profissional, e colégios de humanidades, especialmente ligados ao estudo da teologia e à formação de eclesiásticos.

A escola na modernidade tem três momentos importantes. No primeiro, Comenius (1592-1670), desenvolveu a noção de sala de aula hoje chamada “tradicional” (professor explanando e alunos ouvindo obedientes), a partir de uma nova moral coletiva, que interessava aos reis e autoridades da época, e que objetivava obter obediência e aceitação de um código de comportamentos próprios às classes educadas. Nesse período, acredita-se que a criança precisa de controle e orientação do Estado para não ser influenciada pelos maus exemplos da sociedade. Um segundo momento é representado por LaSalle (1651-1719), cuja proposta de escola dizia respeito a um ensino segundo a mentalidade burguesa católica, onde o aluno devia mostrar distinção de maneiras e espírito cristão. Os jesuítas ampliaram essa visão, e

no sentido de vigiar a obediência, conceberam a “classe” como forma de agrupamento que facilitaria o ensino para um grande número de alunos.

A escola se desenvolve ainda durante a época industrial como instituição burguesa por excelência e contribui na socialização das crianças em relação às novas condições de trabalho, que exigiam um trabalhador disciplinado. A escola passa a ser um período de adaptação entre a família e o trabalho assalariado, a ser estruturada como uma empresa onde a ociosidade não é vista com bons olhos, e onde o espaço da classe é marcado por regulamentos e classificações (os “fracos” são eliminados e os “fortes” são estimulados).

Segundo o pensamento de Souza (2004, apud Novais, 2012, p.27), desde o surgimento da escola e através de sua história, “a escola tem exercido um papel decisivo na vida individual das pessoas e na vida coletiva da comunidade onde está inserida, mostrando-se como ponto de referência para os estudos de vida em sociedade.”

Apesar de todas as transformações, é possível observar a relevância do papel da escola para a sociedade. Vejamos a seguir o que a escola representa em tempos atuais e de que maneira os jovens a constroem nos dias de hoje.

2.4.2.

A escola nos dias de hoje e a percepção dos adolescentes

A escola na pós-modernidade é uma escola pós-moderna? Novais (2012, p.43) aponta para o fato de que “nem todas as características da pós-modernidade podem ser percebidas no contexto escolar atual”, uma vez que a escola atual não acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade.

Para entender melhor esse descompasso, é preciso pensar em algumas características da chamada pós-modernidade. Diferentemente da modernidade, onde tempo e espaço eram percebidos como noções estruturadas, sólidas e duráveis, na pós-modernidade, o ritmo da mudança social é mais rápido, assim como são maiores a amplitude e a profundidade dessas mudanças (Giddens, 2002, p.22). Tudo acontece muito rápido, as relações humanas passam a ser menos duradouras, os produtos passam a ser mais facilmente descartáveis. Além da rapidez das mudanças, ocorre

também uma mobilidade intensa, uma dificuldade em fixar-se, em ficar parado, que obriga os indivíduos pós-modernos a adaptarem-se a novas situações e circunstâncias. É o tempo das inovações, da instabilidade, da flexibilização, das identidades múltiplas e fragmentadas.

Novais (2012, p.42) sugere “uma superposição entre modernidade e pós-modernidade”, devido ao fato de que não há uma ruptura drástica entre os dois momentos sócio-históricos. Estamos em um momento de transição entre paradigmas modernos e pós-modernos que se reflete no contexto escolar. Por um lado, vivemos em uma sociedade descartável, de rápidas mudanças, mas por outro, temos uma escola, em geral, lenta, que crê no seu papel convencional de produção de valores e conhecimento, e que ainda se organiza e se apresenta como uma instituição que defende visões ideológicas modernas.

Apesar dos problemas vivenciados pela escola do nosso século, provenientes em parte pelo conflito gerado pela transição mencionada acima, ela ainda é considerada uma instituição central na vida da sociedade e da maioria das pessoas, e parece ter um papel importante no processo de socialização dos indivíduos. Esse papel é de particular interesse para esta pesquisa e é reforçado por Novais (2012, p.53): “a escola é um lugar de associatividade, proximidade e relacionamentos, preservado contra a excessiva dispersão e solidão do homem pós-moderno.”

O processo de socialização dentro do ambiente escolar envolve a negociação de valores éticos e morais, a (in)capacidade de relacionar-se e interagir, a construção de identidades. Na escola se dão encontros e relações, o jovem aprende a questionar valores, e começa a construir o seu projeto de vida. No Ensino Médio, especialmente, a escola deve reforçar seu papel de geradora de questionamentos, pensamentos e ações, e é ali que o adolescente busca suas próprias respostas para essas questões. Esse é um papel que busco fortalecer em minha prática pedagógica, pois acredito na sala de aula como espaço para troca de experiências. Com base em meu interesse sobre o que a escola representa para o adolescente, fiz, como parte deste projeto, uma sondagem junto a aproximadamente 120 alunos das três séries do Ensino Médio na escola onde atuo como professora. Embora esse tipo de questionário não represente a metodologia principal escolhida para esta pesquisa, lancei mão da ferramenta, apenas

como instrumento de sondagem para caracterização da escola. Passei um pequeno formulário, com a ajuda de alguns colegas professores, com as seguintes frases a serem completadas: A escola é _____, Na escola eu _____, A escola representa _____. Esse breve formulário de sondagem apontou para, basicamente, três aspectos que os alunos consideram mais importantes. Isso não quer dizer que a escola seja exatamente assim, mas que neste contexto os jovens constroem:

1. A escola como “lugar para aprendizado acadêmico”, “instituição de ensino”, o local onde “estudo”, “adquiro conhecimento”.
2. A escola como “local de aprendizado pessoal”, “onde me desenvolvo como pessoa”, “que prepara cidadãos”, “que prepara para a vida”, que promove “formação ética”, “que faz parte da vida”, “que prepara para o futuro”.
3. A escola como local para socialização, “para conversar e fazer amizades”, onde “aprendo a conviver”, “me divirto”, “a segunda casa”, “que ensina a conviver e ter respeito”, “de interação”, e “companheirismo”.

Segundo os participantes, a escola delinea-se para o jovem, como o lugar onde ele vai buscar não só o conjunto de conhecimentos pedagógicos, mas também o aprendizado que não está no currículo, o que ratifica a imagem da escola como formadora e a sua influência sobre a pessoa do adolescente em desenvolvimento. Enfatizo, entretanto, a visão que o adolescente parece ter da escola como espaço para socialização. Não quero com isso sugerir que nesse espaço de socialização não haja conflitos, pois eles existem, e serão abordados em outro ponto deste trabalho, em especial, na seção de análise. Também não pretendo sugerir que a escola como espaço para a socialização seja uma novidade, um privilégio das novas gerações. Ao contrário, como indica o início de meu texto, a escola sempre foi um espaço para a troca de experiências, e para encontrar os colegas e tecer tramas de amizade.

2.4.3.

Alguns estudos etnográficos em contextos escolares

Há importantes estudos etnográficos sobre jovens no contexto escolar, mas destaco aqui dois autores cujos textos valorizam o legado da Sociolinguística

Interacional e da Sociolinguística, respectivamente, e focalizam em suas pesquisas as interações como locais para a construção e reprodução de identidades e relacionamentos sociais. Ben Rampton (2006) em sua pesquisa na Central High School na Inglaterra e Penelope Eckert (1989) na Belten High School nos Estados Unidos, ambos, embora sigam caminhos distintos em suas pesquisas, a partir da análise micro do discurso, buscam compreender as posições que seus participantes adolescentes ocupam em processos sociais maiores, e como identidades sociais podem vir a ser ratificadas ou modificadas nessas interações.

Rampton desenvolve uma extensa pesquisa sociolinguística com adolescentes em sala de aula, analisando interações entre si e com seus professores, e enfatizando a forma como os falantes refletem suas culturas em seus modos de falar. Há um compromisso com a etnografia e com a micro descrição de situações vivenciadas, o que significa por um foco não somente na linguagem, mas em recursos compartilhados tais como a música e atividades comuns, para compreender as culturas jovens como comunidades de prática. O autor nos oferece respostas para importantes questões que concernem o enfraquecimento das relações de autoridade na escola, o modo como as classes sociais são reproduzidas e problematizadas nas falas dos adolescentes londrinos, a influência que a cultura da mídia pode ter nesses processos.

Outro texto seminal para a pesquisa sobre adolescentes e a importância do ambiente escolar na construção de identidades, nos é apresentado por Eckert (1989), cuja pesquisa é um trabalho etnográfico de dois anos sobre a estrutura social adolescente numa escola de Ensino Médio em Detroit, nos Estados Unidos. Ali, apresenta-se uma oposição entre duas categorias sociais, representadas pelos *Jocks* e pelos *Burnouts*. Os primeiros são uma comunidade de prática orientada para as práticas institucionais da escola e personificam a cultura de classe média norte-americana, enquanto que os *Burnouts* são orientados para práticas locais, fora da escola, no bairro, em suas comunidades, e representam a cultura da classe trabalhadora. Segundo a autora, essa orientação diversa pode também corresponder a uma divisão étnica. Embora sua pesquisa seja, majoritariamente, um estudo linguístico baseado em classes sociais e em como aspectos do status socioeconômico

dos pais e a influência dos colegas podem interferir na linguagem dos adolescentes, configura-se aqui a escola como espaço para socialização, talvez em diferentes medidas para *Jocks* e *Burnouts*, mas sempre como espaço para a construção de identidades jovens.

Eckert ratifica a ideia de que os adolescentes estão construindo uma identidade social e um sentido de estrutura de comunidade ou de pertencimento fora da família. O uso de símbolos sociais como roupa, objetos de consumo, música, linguagem, é uma parte importante no processo de manipular e sinalizar esse desenvolvimento de identidade e de marcar diferenças sociais dentro de suas comunidades sempre em evolução. A escola é vista como uma comunidade em constante evolução, e o Ensino Médio, em particular, um período de socialização escolar que congrega adolescentes de uma variedade de *backgrounds* sociais, o que os “força” de forma a interagir e aprender a “conviver”, “ter respeito”, desenvolver seu “aprendizado pessoal” (nas palavras dos alunos, como vimos na seção anterior).

A leitura desses textos nos motiva a configurar a escola como um espaço onde são construídos Discursos com D maiúsculo (Gee, 2011), os quais Bamberg (2002) chama de discursos hegemônicos. Fazer visível e reconhecível *quem nós somos* e *o que estamos fazendo*, envolve mais do que a linguagem verbal somente. Discursos com D maiúsculo são associações socialmente aceitas entre formas de usar a linguagem, pensar, dar valor, agir, interagir, da forma “apropriada”, com os adereços “apropriados”, na hora e lugar “apropriados”, que nos levam a sermos identificados como membros de um grupo social ou “*social network*”, ainda segundo Gee (2011, p.34). Assim, o que é ser uma menina popular, um adolescente chato, ou um grupo legal? Ser percebido como tal envolve o reconhecimento de formas verbais e não verbais de ser, por exemplo, “um jovem”. Palavras, sentimentos, valores, crenças, emoções, pessoas, ações, coisas, ferramentas, lugares, nos permitem manifestar e reconhecer Discursos: “*whos*” (sujeitos) fazendo “*whats*” (quês).

Discursos podem ser híbridos de outros Discursos. Para Gee, os pátios das escolas urbanas são locais onde adolescentes de diferentes *backgrounds* sociais (no caso da escola norte-americana, em especial, de diferentes grupos étnicos) convivem, e dedicam-se ao que ele chama de Discursos de Fronteiras (*borderline Discourses*) do

fazer e ser adolescente urbano, uma vez que, por questões de segregação, em muitos casos, eles não podem frequentar de forma segura os bairros dos outros colegas. O Discurso de Fronteira seria uma mistura de vários Discursos de suas vizinhanças, com algumas propriedades emergentes de um Discurso próprio. Esta noção de Discurso de Fronteira pode causar uma certa estranheza no contexto desta pesquisa, porquanto não me pareça ser adequado aplicá-la de forma absoluta à comunidade aqui estudada, uma vez que não foram observados problemas maiores de segregação. Apesar de emergirem algumas questões ligadas a raça, a sexualidade, a comportamento, que podem criar desconforto e situações de exclusão, não me parece haver uma segregação como existiria na escola norte-americana de Eckert ou no filme adolescente americano assistido por minha turma. No universo onde se situa a minha pesquisa, a segregação teria um contorno diferente, talvez mais tênue, uma vez que a exclusão não deixa de ser uma forma de violência. Penso ser possível utilizar a noção de Discurso de Fronteira de forma flexível para ratificar a ideia inicial de que a nossa escola seja um local que agrega adolescentes de diferentes *backgrounds* socioculturais e Discursos com D maiúsculo, numa dinâmica constante de socialização, fato que interfere e contribui na construção discursiva das identidades.

É no espaço de negociação, construção e partilha de conhecimentos da escola que o jovem passa boa parte de seu dia fora de casa, e tem oportunidade de viver essas experiências com os seus pares. Por ser a escola um local onde os adolescentes passam grande parte de seu tempo exercitando a socialização junto a seus colegas, dentro e fora da sala de aula, parece-me ser um cenário apropriado e rico para desenvolver este trabalho. Por esse motivo, volto a minha atenção para essas relações dinâmicas construídas nas interações, e procuro problematizar as identidades de grupo jovem construídas nas narrativas dos adolescentes entrevistados, com o objetivo de buscar compreender como se formam e se mantêm os grupos sociais, como se dá o movimento de aproximação, ou não, desses adolescentes, e como, nesse processo, fazem sentido de si mesmos e dos outros.