5

Com a palavra, o adolescente – a análise dos dados

A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens, mas em ver com novos olhos. (Marcel Proust)

Somente após várias leituras e audições dos dados transcritos é que pude selecionar determinados excertos, que evidenciam mais claramente posicionamentos ou crenças recorrentes e/ou relevantes dos participantes sobre questões relacionadas à dinâmica da formação de grupos. Devo salientar que procuro responder às questões de pesquisa sobre a existência de grupos na escola, que grupos são esses, e qual a importância do grupo, à medida que os excertos narrativos selecionados vão sendo apresentados, sempre associando-os a conceitos da base teórica para interpretação dos dados. Na sequência, numa breve introdução à análise, veremos um trecho de uma das entrevistas pós *atividade inicial*, intitulado “tipo, a gente fala com todo mundo”. Cabe lembrar que a atividade inicial consistiu de um filme chamado *Meninas Malvadas*, sobre a chegada de uma nova aluna à escola; de uma discussão sobre pontos levantados pelo filme, incluída aí a existência de grupos fechados e segregadores; e da gravação de entrevistas já com o objetivo de gerar dados para a pesquisa. Essa análise introdutória tem como objetivo fazer uma ponte com as questões iniciais da pesquisa sobre a existência de grupos na escola e o fato de haver uma dinâmica nas relações entre os grupos. Em seguida, encaminho a análise propriamente dita, valorizando as narrativas como momentos valiosos para observar as questões pesquisadas. Essa análise porá foco nos desdobramentos dessa dinâmica, na qual emergem questões ligadas a processos de inclusão x exclusão. Espero que esta síntese do que veremos a seguir não canse os leitores, mas ao contrário, desperte curiosidade sobre a micro-análise dos trechos selecionados.

A análise está dividida em quatro blocos. No primeiro, quero mostrar a dinâmica de aproximação e acolhimento de um aluno novo a um grupo já existente. Ao contrário do êxito dessa aproximação, há casos de tentativas frustrantes que não tem resolução tão feliz. Procuo compreender como isso acontece e quem são aqueles adolescentes que não conseguem se incluir (ou se “enturmar”, em suas próprias palavras). Não tenho aqui a pretensão de elencar uma exaustiva lista de exemplos de excluídos, até porque a exclusão passa por vezes por critérios bastante sutis, e nenhum trabalho em cuja perspectiva geral há subjetividade daria conta de fazê-lo. Pretendo apenas discutir alguns exemplos que recortei de uma das entrevistas, pois esse foi o tema que mais me chamou a atenção ali. Em muitas das entrevistas emergem dados referentes a esses adolescentes que não se encaixam, mas penso que este bloco nos aproxima de um entendimento sobre alguns dos critérios que constroem um “excluído”. A seguir, outro bloco com dois trechos da interação com uma adolescente não muito popular, que pretende mostrar as dificuldades vivenciadas por ela, a necessidade de integrar-se e o sentimento de isolamento que sua experiência lhe traz. Finalmente, mais um bloco com relatos de três adolescentes, um dos quais com visível dificuldade de relacionamentos interpessoais, mas que sente-se aliviado por ter sido acolhido em um grupo.

Para melhor visualização, os quatro blocos com excertos narrativos, resumidamente, se referem:

- 1) a uma **dinâmica bem-sucedida de inclusão** de um adolescente;
- 2) a uma tentativa de identificar algumas das **razões que podem levar a um processo de exclusão**;
- 3) ao relato de uma **adolescente** que se sente **excluída** e sofre com isso;
- 4) às **dificuldades** encontradas por aqueles **que não se “enquadram”** e ao relato de um jovem que “conseguiu” sentir-se **pertencer a um grupo**.

Para que se entenda o recorte dos trechos selecionados, passo a elencar os critérios que me orientaram nessa seleção. Faço o meu trabalho de análise inspirada na proposta laboviana clássica, mas a utilizo de forma flexível. Todos esses critérios se encontram na fundamentação teórica do trabalho, por isso, serei breve em sua re-

apresentação. O critério mínimo que caracteriza as narrativas é o da presença de pelo menos **dois eventos em sequência temporal**, dois breves eventos que formam o que Labov (1967) chama de esqueleto, em volta do qual encontramos informações avaliativas. Faço eco ao trabalho analítico de Bastos (2008, p.78), que diferentemente do modelo laboviano, propõe que “tais eventos não precisam estar necessariamente no passado, nem articulados sintaticamente em orações independentes, com verbos de ação no passado.”

Além disso, sempre que possível, ou seja, sempre que os elementos da metodologia estrutural laboviana puderem ser detectados, isso será feito. Entretanto, como dito anteriormente, a presença desses elementos não foi necessária para que os trechos tivessem sido selecionados. A ênfase será dada às **avaliações** e, por esse motivo, estarei atenta a mecanismos avaliativos externos e internos (Labov, 1972; Oliveira & Bastos, 2011), sempre que relevantes para a análise. Especial atenção será dada a recursos linguísticos, tais como pistas de contextualização (risos, alongamentos, ênfases, etc) e recursos performáticos (Bamberg, 1997) usados como elementos avaliativos, de substancial relevância para tentarmos compreender os significados que os falantes constroem sobre a vida social e si próprios. Destaco, então, os trechos narrativos que trazem à luz questões relativas à dinâmica da formação de grupos e à sua importância na vida do jovem, e às experiências de inclusão e exclusão relatadas por adolescentes participantes desta pesquisa. Alguns trechos incluídos nas análises que porventura não sigam os critérios acima apresentados (a existência de uma narrativa mínima ou de elementos da metodologia estrutural laboviana) terão a sua importância assinalada para contextualizar as narrativas e para construir inteligibilidade para a pesquisa (como por exemplo, o excerto 5.1.).

5.1.

“Tipo: aqui a gente fala com todo mundo!”

351	Dayse	Ó então deixa eu terminar: fazer mais uma pergunta↓ eu já falei
352		dos comportamentos:: <u>ah</u> então vocês falaram o seguinte↓ que não
353		não tem essa coisa de grupo

354	Flavia	<u>Não</u> ↓ TER↑ <u>tem</u> ↓
355	Dayse	<u>Tem</u> ou não <u>tem</u> ? porque vocês falaram não tem
356	Alena	Não: <u>Ter</u> ↑ TEM↓ mas aqui não é <u>tão</u> forte como nesses filmes
357		americanos que eles separam tanto assim
358		()
359	Heitor	() da tribo ()
360	Dayse	Lá é mais estereotipado? [é isso?
361	Julio	[é lá é <u>mais</u> BEM mais
362		()
363	Dayse	Fala Julio fala Julio
364	Julio	Lá quem é de um grupo não fala com quem é de outro grupo
365	Joana	É:
366	Julio	Tipo ()
367	Heitor	Tipo aqui a gente fala com <u>todo mundo</u>
368	Joana	Consegue falar ()
369		()
370	Flavia	E aqui também não tem aquela coisa do restaurante: que as pessoas
371		chegam na cantina né =
372	Lucia	=ninguém fala com <u>ninguém</u> ↓

Vale lembrar neste ponto a *atividade inicial* feita em sala de aula, parte da qual consistia em assistir a um vídeo sobre um grupo de adolescentes numa escola americana. O que parecia ser uma atividade despreziosa, na qual eu não esperava tão grande envolvimento dos alunos, transformou-se numa rica discussão e nos possibilitou conversar a respeito de relacionamentos, problemas, questionamentos relevantes à vida adolescente, incluindo aí a chegada à nova escola e as dificuldades enfrentadas para se adaptar ao novo ambiente. O excerto acima, no qual ouve-se as vozes dos adolescentes sobre a questão da existência de grupos na escola, é um recorte de uma conversa com seis alunos da turma de 1ª série, que participou da atividade inicial, e que se auto-selecionou após o meu convite para participar da gravação em áudio e vídeo. A gravação foi feita por mim, na aula seguinte, numa sala de aula ociosa, enquanto os outros alunos da turma faziam uma atividade escrita (ver anexo 2). O que eles dizem sobre grupos na escola?

Podemos observar neste trecho o conhecimento compartilhado sobre o comportamento do adolescente norte-americano na escola. Esse conhecimento do que é a cultura norte-americana é, provavelmente, adquirido por meio dos filmes e programas de TV, uma amostra da grande exposição que o adolescente brasileiro sofre. Quanto à existência de grupos, eles acreditam que “lá é muito mais” (linhas 269 e 271). Essa assunção se expressa através do uso de “lá” (linhas 269 e 364) e

“aqui” (356, 367, 370) e “eles” (356 e 375) em oposição a “nós” (adolescentes brasileiros). Aparece aqui a crença de que há uma maior segregação nas escolas norte-americanas (linhas 356, 357, 364), pois quem é de um grupo não fala com o outro e, às vezes, isso nem é “permitido” (linhas 375 e 376), o que nos remete à teoria dos conjuntos e as suas possibilidades de combinação. Este trabalho não dá conta de uma discussão mais aprofundada sobre o preconceito e a segregação (étnica ou racial), sejam eles implícitos ou explícitos, mas considero importante mencioná-los, uma vez que essa é uma questão que surge na interação. “Aqui a gente fala com todo mundo” (linha 367), “consegue falar” (368), parece salientar nesta construção um caráter mais coletivista e afetivo de nossa cultura, que valoriza as semelhanças, ao contrário de países mais individualistas como os EUA (Leyens, Paladino e Demoulin, 1999, p.27). Esta percepção do grupo demonstra um sentido de “nós” positivo face a um sentido do “outro” negativo, que aparecerá todas as vezes em que os jovens se referem ao outro grupo. A diferença entre “nós” e “eles”, é construída no discurso, não é essência, ou seja, identidade e diferença são o “resultado de atos de criação linguística”, “são criações sociais e culturais” (Silva, 2003, p.76).

Destaco neste trecho alguns elementos avaliativos, assim como os posicionamentos dos participantes. Vemos exemplos de fonologia expressiva, tais como ênfase em determinadas palavras (linhas 354, 356, 361, 367), com alongamento de sílabas (“ninguém”, l.372) e o uso de tom de voz mais alto (linhas 354, 356, 361). Estes funcionam como recursos avaliativos e contribuem para enfatizar os posicionamentos dos participantes que procuram marcar a sua assertividade e conhecimento da causa sendo discutida (“nós sabemos o que estamos dizendo”), e constroem a sua *performance* narrativa. Quando a professora busca confirmação (“afinal, tem grupo ou não tem?”) do que havia sido dito por eles mesmos anteriormente (um aluno havia dito que não pertencia a nenhum grupo, outro, que não havia grupos nitidamente delineados), a maioria responde assertivamente (l.356), “TEM”, mas modaliza com um “mas” (l.356).

Os estudos sobre a forma de as pessoas se agruparem vem evoluindo ao longo dos anos (Sullivan, 2009). Um fenômeno que vale a pena destacar é o proposto pelo sociólogo francês Michel Maffesoli, que trata das tribos urbanas nas grandes cidades,

definindo-as como “diversas redes, grupos de afinidades e de interesse, laços de vizinhança que estruturam nossas megalópoles” (1988, p.70). Podemos citar como exemplos de tribos urbanas os *punks*, *nerds*, *clubbers*, góticos, *emos*, *rappers*, surfistas etc. Cada tribo apresenta um visual próprio, uma conformidade de pensamentos, linguagem e práticas cotidianas específicas, e busca uma diferenciação da sociedade. Apesar disso, segundo o autor, é possível transitar entre os diversos grupos. Assim, dependendo do momento, uma pessoa pode passar por um período gótico e, posteriormente, tornar-se punk ou clubber, por exemplo. É uma ideia de identidade flexível ou de identidades múltiplas, conceito definido por Hall (2006, p.46) como um “descentramento da identidade fixa e estável, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno”, e excelente abordagem para analisar a existência das diversas tribos urbanas e as possibilidades de classificações flexíveis dos seus grupos. Mas, é possível observar essas tribos urbanas na escola? Os grupos existentes na escola exibem as características sugeridas por Maffesoli? Existem grupos nitidamente definidos como os dos *nerds*, *grunges*, ou *cosplayers*, ou os adolescentes se agrupam mais por critérios de amizade e afinidade, nos moldes dos conjuntos numéricos, claro de forma flexível, apresentados na seção 2.3.?

O que me chama a atenção neste trecho introdutório é o fato de que grupos, há, segundo eles, mas não tão bem definidos como sugere Maffesoli e sua teoria das tribos urbanas. Pode haver *emos*, *nerds*, ou *cosplays*, mas talvez por não serem em grande número, eles até se misturem em grupos de amigos “diferentes”, mantendo as suas individualidades simbolizadas por um corte de cabelo, um acessório exótico, uma tatuagem, um fichário diferente, uma vez que sejam, apesar das diferenças, aceitos pela maioria.

A partir dessa discussão, e das primeiras entrevistas decorrentes dessa atividade, o meu interesse inicial na formação de grupos na escola e nas implicações desse processo se fortalece, e passo a construir pouco a pouco outras questões, além das relacionadas a “Existem grupos na escola?”, que mudaram o rumo inicial da pesquisa e deram a ela um norte um pouco diferente. Apesar da homogeneização que o uniforme proporciona, é possível encontrar grupos de adolescentes com

características tão marcantes e diferentes da maioria, e que se unem em tribos (Maffesoli, 1988)? Como é que funciona a dinâmica de atração e repulsão (roubando termos da física) entre adolescentes? O que acontece com os adolescentes que não se adequam ao que é esperado em termos de comportamento, modo de pensar e agir, das culturas jovens?

Tantas perguntas buscando respostas e, apesar de ter estado envolvida com essas questões há algum tempo, ainda havia muito que refletir sobre elas. Os dados levantados e analisados até aquele momento da pesquisa nos mostravam que, sim, há grupos na escola. Entretanto, é importante esclarecer que esses grupos parecem se organizar em bases diferentes das dos grupos segregadores retratados no filme americano e na mídia, em geral. Há grupos na nossa escola, porém grupos fluidos, nem sempre muito estáveis. Parece natural que isso aconteça, uma vez que somos seres sociais, que co-construímos nossas identidades, elas mesmas fluidas, instáveis e fragmentadas, nas interações, no contato com o outro. Somos pessoas com várias marcas identitárias que se salientam mais ou menos, dependendo da situação, da interação. No momento em que uma marca identitária (ou mais de uma) vista pelo grupo como negativa e inadequada se salienta demais, provavelmente o grupo passa a rejeitar essa pessoa, ou a própria pessoa se sente incomodada e se retira. Segundo Bauman (2005, p.20), “em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa.” Para ele, o pertencimento é um sonho e estamos sempre “total ou parcialmente deslocados em toda a parte”. Embora “pertencimento” e “identidade” não sejam sólidos como uma rocha, nem garantidos para toda a vida, como acredita o autor, é inegável, segundo os depoimentos dos adolescentes em minha pesquisa, que pertencer a um grupo, desempenha um papel relevante nas vidas deles. Como discutido anteriormente, e como veremos nos excertos para análise, o grupo (que pode ser de duas ou dez pessoas) proporciona, na melhor das hipóteses, apoio, conforto, um sentido de pertencimento do qual todos nós precisamos, não importa qual seja a fase da vida (“todo mundo quer se sentir parte de um grupo”, “precisa pertencer a alguma coisa”, Inês, integrante da pesquisa, transcrição 6).

Esta análise introdutória objetiva introduzir a discussão de algumas de minhas descobertas sobre a dinâmica de atração e repulsão entre adolescentes e seus grupos

na escola. O que desponta nos dados, em geral, é que embora não haja grupos bem delineados, com margens nítidas e de segregação acentuada, os adolescentes identificam uma dicotomia, talvez um pouco vaga, mas frequentemente percebida nas interações: há os “legais” e os “estranhos”.

Mas o que é ser “estranho”? Por que X vem a ser um “estranho”, e, conseqüentemente, excluído? Ser legal ou ser estranho é muito relativo e envolve julgamentos pessoais. O bagunceiro é legal? A garota liberada? O bom aluno? O que canta no coral é estranho? No senso comum dos adolescentes, ao menos dos participantes da pesquisa, os legais são aqueles que pensam, vestem, agem de forma semelhante, enquanto que os estranhos são “os que ficam parados do seu lado e não falam”, “os que fazem cara de bobo”, que acabam por ser excluídos por serem chatos, diferentes, e “esquisitos”. É atribuída a Einstein a seguinte citação: “O senso comum é a coleção de preconceitos adquiridos até os dezoito anos” (<http://www.famous-quotes.com/topic.php?tid=207>). Ironicamente, Einstein, ratifica a inconseqüência da adolescência, com seus preconceitos e julgamentos incoerentes, que se perpetuam na idade adulta. Considerando que o senso comum expressa um saber social informal adquirido através de experiências vividas ou ouvidas no cotidiano, e que embora seja um saber não-científico, ele funciona na medida em que expressam relatos de experiências pessoais, relevantes para a pesquisa.

Como num quebra-cabeças, a construção desta pesquisa precisa de várias peças que vão sendo encaixadas numa seqüência coerente. A primeira, a da discussão sobre a existência de grupos na escola. Uma vez que há grupos na escola (lembro que me refiro a grupos como agrupamentos fluidos de adolescentes, não como grupos totalmente fixos), encaixo a segunda peça, a da percepção de grupos legais e dos não-legais “estranhos”, e no senso comum dos adolescentes, algumas de suas características. As próximas peças a contribuir com esta construção são reflexões sobre a questão da inclusão e da exclusão. Já falamos da importância do grupo na vida do adolescente apresentada por uma das meninas entrevistadas, para quem todo mundo quer estar incluído, “todo mundo quer pertencer a um grupo”. Outras reflexões introduzidas a partir da análise dos dados versarão a respeito da forma como os adolescentes constroem temas tais como: o que acontece com aquele que

não está de acordo com a cultura jovem; o que o jovem precisa fazer para integrar-se; como o jovem constrói sentimentos de solidão, insegurança, isolamento, consequentes da não-inclusão; ou como os excluídos podem se reunir e formar um grupo próprio.

De imediato, na subseção 5.2, o primeiro bloco com excertos de uma das dez entrevistas feitas ao longo de quase três anos. Esses excertos contém narrativas que representam dois momentos onde é possível observar a importância do grupo nas vozes de um grupo que se considera “legal” e que “salva” um colega do grupo dos excluídos.

5.2. Salvo pelo grupo: uma dinâmica de inclusão

Os dados apresentados aqui foram retirados de uma entrevista semi-estruturada feita numa sala na escola após o horário das aulas. Sobre o tipo de entrevista, devo esclarecer que em mais de um encontro tentei lançar mão da técnica usada em entrevista de grupo focal, que consiste em introduzir tópicos a serem desenvolvidos pelos entrevistados, mas percebi que teria mais sucesso trazendo algumas perguntas pré-estabelecidas e a partir daí, fazer as intervenções necessárias de acordo com a necessidade e o trajeto da conversa. Assim como na maioria dos encontros, começamos a entrevista em enquadre mais institucional e logo passamos para um enquadre de conversa informal, devido ao grau de familiaridade e cordialidade entre todos. Os participantes tinham na época entre 15 e 16 anos, eram todos alunos de uma mesma turma da 1ª série do Ensino Médio e membros de um grupo de amigos, juntos desde a Classe de Alfabetização, com exceção do aluno novo. Vale lembrar que todos os alunos entrevistados tiveram os seus nomes trocados. Embora não fossem meus alunos, são meninos e meninas que conheço bem, por serem colegas de minha filha, também aluna do colégio, fato que dá informalidade à interação e propicia um clima favorável para que falem com certa espontaneidade. O recorte que veremos a seguir foi feito para explorar o trecho no qual o grupo fala da chegada de um aluno novo e como foi o movimento de

aproximação dele em relação ao grupo. Para isso, a conversa foi gravada em áudio, mas não em vídeo, visto que houve resistência do grupo quanto à filmagem. Entendo que, apesar da relativa intimidade entre entrevistados e moderadora, a resistência tenha se dado devido à preocupação com a auto-imagem, aparentemente, uma característica do ser humano, mas em particular, do adolescente. A minha interpretação é que houve receio de que a imagem se espalhasse entre os colegas, que alguém além de nós tivesse acesso à gravação e assim comprometesse a face do grupo. Eu, como moderadora, aceitei o desejo do grupo na medida em que a intimidação pela câmera poderia prejudicar a fluidez da conversa.

Penso ser necessário contextualizar as sequências analisadas, uma vez que é a partir desta entrevista que surge a categoria de “excluídos”, de extrema relevância para a pesquisa. Para a análise que se segue recortei dois trechos da interação contendo pequenas narrativas que relatam o mesmo evento: a chegada do aluno novo no grupo. Um excerto (A) é a versão de Marcos de sua própria chegada, onde ele se posiciona como narrador principal, e o outro excerto (B) é a versão de Isadora, onde ela ratifica a história de Marcos, se posicionando como narradora principal. Os dois trechos da transcrição aparecerão mais à frente, junto à análise, assim como na transcrição completa em anexo.

Esta é uma história (excertos A e B) que se assemelha em alguns aspectos, mas não totalmente, às narrativas estudadas por Labov (1972). As narrativas labovianas emergem em situações de entrevistas estruturadas, nas quais o entrevistado é estimulado a contar histórias sobre experiências pessoais. Na situação de uma entrevista, na qual o sujeito da pesquisa está sendo observado e tendo a sua fala registrada por um gravador ou câmera de vídeo, como minimizar essa presença estranha e incentivar o entrevistado a falar da forma mais espontânea possível? Este problema, já discutido anteriormente, que Labov chamou de “paradoxo do observador”, foi solucionado pelo grau de afeição recíproca e pelas boas relações entre mim e os entrevistados.

As narrativas aqui analisadas não são labovianas no sentido de que, embora relatem experiências vividas pelos participantes, não seguem a mesma estrutura interativa de apenas um entrevistador e um entrevistado/narrador. Aqui, embora

estimulados a relatar suas experiências, o estímulo provém, não apenas das perguntas da moderadora, mas também das participações dos co-narradores, o que representa constantes interrupções. Assim, desta “conversa” participam cinco pessoas, incluída aí a moderadora, o que torna a dinâmica da interação mais ágil e as narrativas mais breves. Entretanto, ainda não a chamaria de uma conversa “espontânea”, mas de entrevista de grupo semi-estruturada, posto que ela não teria acontecido sem o convite, ou a sugestão do tópico por mim, como moderadora. Há também, apesar da informalidade, uma certa hierarquia imposta por minha presença.

Este recorte situa-se em meio a uma conversa sobre como os adolescentes se organizam em grupos na escola, na qual eles mencionam grupos de “nerds”, os “que estudam mais”, os “bagunceiros”, os “que não tiram nota boa”, os “excluídos”. Alguns desses grupos elencados confirmam estereótipos existentes sobre os adolescentes na escola, nomeadamente, os que dizem respeito ao estudo e à disciplina. Vale destacar aqui o comentário de Clarisse na linha 11 (ver anexo 5). Quando a moderadora pergunta se os grupos tem nome, ela responde “Não. Tem grupo de amigos”, o que sugere a meu ver, que o que importa para ela é o adolescente estar incluído, é ter um grupo de amigos com quem possa compartilhar suas experiências. Desde a primeira entrevista deparo-me com a dicotomia “nós e os outros”, mas a partir desta entrevista passa a emergir no discurso, em oposição a estar “incluído”, o termo “excluído”, que, é importante mencionar, tem aqui uma construção de significado diferente do “excluído social”, aquele desfavorecido socialmente, membro de uma minoria étnica ou cultural, o sem-teto, o idoso, ou mesmo do “excluído” como jargão da área da Educação, aquele indivíduo que sofre discriminação por questões de deficiência e/ou dificuldade de aprendizado. Este parece ser um termo que o adolescente “pega emprestado” para se referir, sim, de uma certa forma, a indivíduos marginais e desfavorecidos em suas relações interpessoais de amizade. Por esse motivo, esta reflexão caminha no sentido de compreender como se constitui discursivamente, na interação analisada, o “ser excluído”, e de que forma isso pode afetar as relações entre os adolescentes, aqui especificamente ilustrada pelo processo oposto, de “inclusão” de Marcos no grupo

entrevistado, levando à questão maior de minha pesquisa, que diz respeito à dinâmica da formação de grupos na escola.

O processo de “inclusão” do menino no grupo só será relatado a partir da linha 119 (ver transcrição abaixo), quando a moderadora explicita a sua questão, “e aí, Marcos, como foi a sua chegada?” Para compreender melhor esse processo é preciso esclarecer que existe um grupo que os participantes chamam de “excluídos” (a partir da linha 20, no anexo 5, entrevista 2), discursivamente construídos como aqueles “que não falam com ninguém” (1.23), “nem com um grupo nem com outro, aí eles se juntam pra formar um outro grupo” (1.24-25), porque “tentam entrar num grupo mas não é muito bem aceito, aí muda o grupo” (1.35-36).

Parece haver uma preocupação do grupo em preparar a moderadora para a história que será contada. Na sequência anterior (1.1-118) à narrativa em questão a moderadora se posiciona (P2) como alguém que não compartilha de crenças e assunções partilhadas pelo grupo, Discursos com D maiúsculo (Bamberg, 1997; Gee, 2011) no que concerne a ser uma pessoa “estranha”, termo bastante recorrente em diferentes interações gravadas não só com este grupo, mas com outros grupos de adolescentes. Assim, parece importante delinear um perfil criado por eles, discursivamente, do que significa ser estranho no universo adolescente: “o modo de ser um pouco diferente” (1.39-40), “não ter o mesmo jeito dos outros” (1.41), “ser diferente” (1.42), “não acompanhar os critérios de amizade do grupo” (1.43), “aquele que para do seu lado e fica olhando pra sua cara e não fala nada”, “a gente tá conversando um assunto e ele fala uma coisa nada a ver” (1.76-77). É dentro desse contexto que, finalmente, inicio a minha análise das narrativas em foco.

5.2.1.

A versão de Marcos de sua própria chegada (A)

119	Dayse	Ah e aí como é que foi sua chegada Marcos? No colégio↓ [Você é meio
120		novo
121	Clarisse	[Ai () o
122		Wallace ()
123	Dayse	Como foi sua chegada?
124	Clarisse	() esquisito
125	Marcos	Então: foi meio esquisito mas depois

- 126 Marcelo ()
 127 Marcos Depois almas caridosas:
 128 ()
 129 Dayse Pera aí como é que é isso: a minha entrada foi meio esquisita↓
 130 Clarisse Porque ele falava com os esquisitos
 131 ((Risos))
 132 Marcos Porque tipo: como eu não conhecia ninguém eu cheguei e fui olhando
 133 pra todo mundo: esse grupo aqui é maluco
 134 ((Risos))
 135 Marcos Aí uma alma caridosa aqui me chamou para o grupo
 136 Dayse Mas você ficou assim que nem aqueles esquisitos também só olhando:
 137 Marcos É: fiquei:
 138 Dayse Mas por que? Você ficou observando as pessoas tentando se achar:
 139 como é que é isso?
 140 Marcos É: não: tipo: eu cheguei aqui meio () é: “vou me encaixar em qual
 141 grupo?” Assim porque eu logo vi () o povo do outro lado da sala: aí eu
 142 falei assim vou ter que me encaixar em alguma coisa
 143 Clarisse Aí () melhor
 144 Marcos Aí eu comecei a falar com () eu conhecia: aí eu fui lá ver: porque tipo
 145 eles foram os primeiros ()
 146 Dayse Que te receberam né? Os excluídos né?
 147 Marcos () que me adicionaram
 148 ((Risos))
 149 Marcos Aí: depois né↑ eles me inseriram num grupo
 150 Isa ()
 151 Marcos Aí daí começou né? Aí agora a gente já ta numa fase de dar um fora um
 152 no outro bem simpático né?
 153 Isa ()
 154 Dayse Ah então () dá fora um no outro eu já pertenco ao grupo já posso dar
 155 fora

Relembro que em todos os dados focalizo minha atenção nas **avaliações** (Labov e Waletzky, 1967; Labov, 1972) construídas pelos participantes, e procuro evidenciar os **posicionamentos** que os adolescentes assumem ao contar suas histórias, e ao fazê-lo, como usam essas histórias nas interações para criar um sentido de quem são. A título de trazer a metodologia de Bamberg (1997, 2002) à memória, relembro aqui os posicionamentos, que se dão em três níveis e permitem responder algumas perguntas:

1) *Quem são os personagens na narrativa e como eles são posicionados em relação uns aos outros?*

2) *Como o narrador se posiciona diante de seus interlocutores? Por que uma história é contada em um determinado ponto da interação? O que o narrador está tentando alcançar contando essa história?*

3) *Como os participantes se constroem e se co-constroem ao narrar suas histórias, e ao fazê-lo, como se posicionam em relação a “discursos dominantes” ou a “narrativas maiores” (Bamberg, 2002)?*

Como dito anteriormente a respeito dos três níveis de posicionamento, nem sempre observarei todos os níveis no mesmo trecho da narrativa, ou talvez um dos níveis se saliente mais do que outro, levando a uma discussão mais pertinente sobre um deles somente. Para tentar deixar mais claro a que nível de posicionamento estarei me referindo, utilizarei (P1), (P2), (P3), quando achar necessário. Vejamos então como os participantes elaboram seus posicionamentos.

A narrativa analisada contém quatro personagens (P1): Marcos, posicionado como personagem central; os dois grupos, legais e excluídos, aparentemente um em oposição ao outro; e “uma alma caridosa aqui” (linha 135), personagem cuja identidade só é revelada na 2ª sequência narrativa (B, mais adiante). O narrador principal é também o personagem principal da história. O início da narrativa é marcado por uma avaliação pessoal de sua chegada na linha 125 (“foi meio esquisito... mas depois almas caridosas...”), seguida por uma sequência de orações narrativas (“eu cheguei”, “fui olhando”, “comecei a falar”, “fui lá ver”) que culmina no resultado da ação (“eles me inseriram num grupo”), a resolução em termos labovianos. A sequencialidade na fala do narrador principal está bem marcada pelo uso do marcador “aí” utilizado repetidas vezes na fala de Marcos. Podemos identificar neste trecho um movimento contrastante entre agentividade e passividade, uma vez que o personagem central se posiciona (P1), ora como agente (“eu cheguei”, “fui olhando”, “eu logo vi”, “eu comecei a falar com...”, “fui lá ver”), ora como aquele que recebe a ação (“me receberam”, “me adicionaram”, “me inseriram num grupo”).

Marcos reflete sobre a sua situação de não integrado a grupo algum, e traz a sua inquietação para a narrativa através do uso de um pensamento reportado (Tannen, 1989, p.114) “eu vou me encaixar em qual grupo?” ou “eu falei assim, vou ter que me encaixar em qualquer coisa”. É comum reportar os próprios pensamentos na forma de diálogo, entretanto, é pouco provável que as palavras utilizadas pelo narrador sejam

exatamente aquelas que ele pensou para si mesmo na ocasião. O recurso do pensamento reportado integra a *performance* narrativa do narrador. Percebe-se aqui a importância que o pertencimento a um grupo tem para o adolescente. O personagem central se posiciona (P1) dividido e indeciso entre estar com o grupo dos excluídos, que primeiro o acolheu, talvez por um sentimento de gratidão, ou estar com o grupo “do outro lado da sala”, caracterizado pelo narrador como “maluco”. Marcos parece, ao se posicionar como personagem, grato pela acolhida inicial dos “excluídos”, e fortalece a sua *performance* narrativa. Em outras palavras, é possível que queira mostrar aos colegas, a mim, como moderadora, que ele é um “cara legal”, que se preocupa com os sentimentos dos meninos do outro grupo, os quais, afinal, foram acolhedores na sua chegada.

Quanto aos grupos, ambos são posicionados (P1) como personagens secundários do evento narrado, mas não menos importantes, uma vez que podem representar uma referência de segurança e apoio, e tem, segundo Muus (1998) um papel importante na construção da identidade do jovem. Esse papel parece estar também salientado na narrativa B, que veremos mais abaixo.

Esta não é uma narrativa típica laboviana, onde há apenas um narrador. Apesar de ser uma narrativa muito curta, há mais de um narrador e a professora (moderadora) como audiência. Nesta interação busco compreender a dinâmica da entrada do menino no grupo, e oscilo entre as posições de entrevistadora e colaboradora (P2). Na de entrevistadora, é possível observar a posição assimétrica do adulto em relação aos adolescentes. Na linha 129, por exemplo, assumo uma postura que me permite interromper a interação, na qual o entusiasmo do grupo atrapalha a compreensão do que está sendo dito. Com um “pera aí”, é possível dar a vez a um aluno, permitindo que retornem a seus turnos.

Por outro lado, sinalizo um alinhamento com os adolescentes, ao me posicionar como co-constutora da narrativa. Ao checar a compreensão do que está sendo dito (l.136), e mostrando interesse na história (l.138-139), me alinho com os alunos e, ao fazê-lo, colaboro com a narração.

Como dito anteriormente, há mais de um narrador para esta história, e existem outros participantes, seus companheiros, que são tanto co-autores, quanto audiência

(P2). Em termos labovianos, a narrativa no trecho A se inicia com a seguinte sequência: Clarisse contextualiza a situação (l.121, 122, 124), que corresponderia ao *sumário*, há uma avaliação pessoal de Marcos (l.125), que segue *orientando* a narrativa (l.132, 133, 135), até chegar à sua *resolução*, que contém uma *avaliação* sobre a menina e sobre seu comportamento em relação a ele (“uma alma caridosa me chamou para o grupo”, l.135, 149). A *resolução*, ou resultado da ação do grupo, de recebê-lo após a salvação pela “alma caridosa”, é finalmente seguida pela *coda* (l.151), que traz Marcos de volta à situação presente, na qual a inserção no grupo foi concluída com sucesso, uma vez que ele parece se posicionar no grupo de forma positiva.

A sua aceitação no grupo é comprovada pela abertura que Marcos já tem para dar “fora” nos outros membros, e ratificada em outro exemplo de fala reportada (Tannen, 1989), desta vez imediata, com o objetivo da moderadora em confirmar a fala anterior (L.151-155). Algumas atividades discursivas tais como brincar no sentido de fazer gozações, contar histórias e fofocar são típicas do processo de socialização do grupo de colegas (Corsaro & Eder, 1990, p.213, apud Androutsopoulos & Georgakopoulou, 2003), e a prática de fazer brincadeiras com os colegas, em especial, reafirma os laços e a história interacional dos membros do grupo.

Ainda sobre a estrutura interacional da sequência narrativa A, além da moderadora, Clarisse também colabora na construção junto ao narrador principal (P2). Ao insistir na caracterização dos meninos do outro grupo como esquisitos (l.122, 124, 130), Clarisse valoriza a importância da ação de seu grupo, o que vai se repetir na sequência B, como veremos mais adiante. Quanto ao narrador principal na sequência A, Marcos, ele se posiciona numa condição de vítima, levado pelos excluídos, aqueles “zoados” pelos colegas da escola, até o momento em que essa condição se reverterá, e Marcos se aproximará do grupo que o “salvou”. No próximo trecho veremos como a mesma história se recontextualiza ao ser narrada de uma perspectiva diferente.

5.2.2. A versão de Isadora da chegada de Marcos (B)

No trecho B a história se repete, mas narrada de outro ponto de vista. É Isadora, membro do grupo de amigos, a contar sobre a chegada de Marcos, incentivada pela moderadora. Observa-se aqui, embora Isadora seja a narradora principal, uma co-construção da narrativa pelos membros do grupo. Muito embora a dinâmica da interação não siga o molde laboviano de entrevista e os relatos não sejam longos, existe uma orientação narrativa nos trechos selecionados. É possível identificar elementos da estrutura narrativa laboviana (vistos também no trecho A), assim como observar os posicionamentos propostos por Bamberg. É o que veremos a seguir.

“ele era novo, tinha que dar uma força”

- 208 Dayse Então tá bom: tem mais alguma coisa que vocês queiram <ah e como é
209 que foi assim pra vocês> receber o Marcos?
210 Clarisse Como é que a gente↑
211 Dayse É como é que foi essa coisa de receber o Marcos?
212 Clarisse Ah eu () cheguei atrasada
213 ((Risos))
214 Dayse Fala aí Isa como foi <ih aluno novo aí> ih será que ele é esquisito?
215 Isa O Marcelo chegou pra mim e falou <Isadora salva esse garoto> aí eu fui
216 lá falar com ele
217 Clarisse É que senão ele ia ficar excluído entendeu?
218 Isa É
219 Dayse Salva esse garoto?
220 ((Risos))
221 Dayse Parece coisa de igreja não parece?
222 ((Risos))
223 Marcelo É porque andar com o Wallace ()
224 Dayse Mas por que? Fala aí↓
225 Clarisse Ele tava com os excluídos: que é o Wallace e o Luiz Felipe que
226 todo mundo zoa eles e coitado ele era novo tinha que dar uma força
227 Dayse Dar uma força né? Aí então você se sentiu apoiado né?
228 Marcos É
229 Clarisse ((Risos))

Uma comunidade de prática (Lave & Wenger, 1991; McConnell-Ginet, 1992) exibe características que podem sinalizar limites entre seus membros e os que não são parte daquele grupo. Os membros de uma CoP participam de atividades em comum,

compartilham relacionamentos nos quais aprendem entre si, ajudam-se uns aos outros, partilham experiências, ferramentas, recursos, histórias. As histórias funcionam como um dos recursos do grupo e parecem legitimar as suas ações, assim como as suas avaliações dos personagens envolvidos. Ao co-narrarem histórias familiares seus membros definem e ratificam objetivos e valores do grupo, assim como mostram pertencimento e contribuem para a sua coesão. Contar histórias parece ser relevante para a história do grupo, se levarmos em conta algumas de suas funções interacionais: ficar em dia com as novidades, divertir o outro, ratificar o pertencimento a um grupo, ajustar relacionamentos (*rapport*), construir uma identidade individual dentro do grupo (Norrick, 2005). Ainda segundo Norrick, narradores constroem identidades através da escolha de que experiências relatar e da maneira como apresentá-las para uma determinada plateia, num determinado contexto. Aspectos como o local, o tipo de interação, o que está sendo dito, os participantes, fazem emergir na narrativa marcas identitárias que o narrador quer salientar naquele contexto.

Recontar uma mesma história, trazer uma história de volta em outro momento da interação, de um outro ponto de vista, é o que Georgakopoulou (2007) enumera como uma entre várias possibilidades intertextuais que ilustram o caráter fluido e dinâmico da estrutura de uma história, a qual pode ser “condensada, reiterada ou citada através de diversas recontagens em diferentes contextos” (p.77). Observa-se também uma certa hesitação em contar a história. A participação voluntária é elicitada por duas vezes. Clarice responde primeiro com uma pergunta e depois brinca dizendo que chegou atrasada. A resposta só virá na terceira tentativa quando Isa é selecionada para falar. A pergunta da moderadora inclui outro exemplo de diálogo construído (Tannen, 1989), desta vez um *pensamento reportado de outra pessoa* (id., p.114-116), que talvez nem tenha acontecido. Na linha 214, “ih aluno novo aí, ih será que ele é esquisito” é o que a moderadora imagina teriam sido as palavras de Isa ao ver o aluno novo pela primeira vez, considerando o contexto interacional.

Passemos então a observar como esta CoP compartilha uma de suas histórias entre seus membros e, permite que a moderadora penetre nesse pequeno universo do

qual fazem parte, assim como, a observar o que nos sugerem os posicionamentos dos co-narradores desta versão da história.

Embora a dinâmica da interação não siga o molde laboviano de entrevista e os relatos não sejam longos, existe uma orientação narrativa nos trechos selecionados. Há uma ordem temporal de acontecimentos, uma sequência verbal de ações (chegou, falou, eu fui, 1.215,216), a narrativa tem um ponto. Além disso, também é possível identificar elementos da estrutura narrativa laboviana, em especial a avaliação. A moderadora contribui com uma *contextualização* (1.211,214) ao jogar a pergunta sobre a chegada de Marcos para o grupo, que responde, ao longo do trecho com risos, de forma bem-humorada e descontraída, aparentemente, não se perturbando com a presença da moderadora. Isadora responde ao apelo da pergunta com a *ação complicadora* (1.215,216), que nos remete a um acontecimento específico, que representa a mensagem central da narrativa, o seu *ponto*.

Clarisse parece não querer deixar dúvida para a moderadora com relação aos motivos que levaram Isadora a tomar a atitude de “salvar” o colega. Ela checa esse entendimento com uma pergunta na linha 217 (“ele ia ficar excluído, entendeu?”), possivelmente questionando a “capacidade” da moderadora, adulta, não-membro do grupo, de compreender algo tão evidente, compartilhado por eles. Ela se posiciona como co-narradora (P2), mais uma vez como “aquela que vai explicar para não deixar dúvidas” (1.225,226). Clarisse também faz uma *avaliação* dos meninos excluídos e do Marcos, ao posicionar os personagens (P1) como adolescentes fracos e vulneráveis, através de escolhas lexicais: o verbo “zoar” e “coitado”. Se “todo mundo zoa”, é porque, no entendimento do grupo, eles não são legais, são chatos, e se o Marcos parece ser legal, e “coitado”, ele ia ficar amigo dos zoados, então o grupo “tinha que dar uma força”.

Isadora, a narradora deste trecho, posiciona (P1) Marcos como personagem principal, que segundo a sua perspectiva, é apresentado como um personagem passivo, recebendo uma ação. Ainda como narradora principal, Isadora parece se apresentar como a ponte entre “o bem” (o grupo legal) e “o mal” (o dos excluídos), ao dizer “aí eu fui lá falar com ele” (1.215-216). Embora o grupo esteja co-construindo a narrativa com Isadora, e com isso, provavelmente, fortalecendo os

laços do grupo, Isadora é aquela que vai agir e “salvar” o garoto do grupo dos excluídos. É ela que, na narrativa A, é também apresentada como “a alma caridosa aqui”, representando o “bem”, personagem até aquele momento anônimo, mas de importância crucial para a “conversão” de Marcos.

Resumidamente, reapresento abaixo a forma como os adolescentes deste grupo construíram discursivamente o movimento de aproximação de Marcos, e logo após tecerei alguns comentários sobre a dinâmica da formação de grupos.

A APROXIMAÇÃO

A versão de Marcos	“Foi meio esquisito / fui olhando / uma alma caridosa me chamou / vou ter que encaixar em alguma coisa / a gente tá na fase de dar fora um no outro”
A versão de Isadora	“Eu fui lá falar com ele / senão ele ia ficar excluído / salva esse garoto / ele era novo tinha que dar uma força”

É possível identificar nestes excertos aspectos da dinâmica da formação dos grupos (Tuckman, 1965; Levine & Moreland, 1994). Há um período de reconhecimento, no qual Marcos observa as pessoas e busca selecionar o grupo onde melhor se adequaria, depois há uma fase de adaptação, até que, passado pouco tempo, ele já aceita e cumpre as normas do grupo, que incluem o “dar fora” nos outros. Como veremos na seção 5.5., o menino entrevistado, fala desse hábito de “dar fora” como algo que o incomoda e que foi, na verdade, um fator de repulsão, que o afastou de outros grupos. Note-se que o hábito de fazer brincadeiras ou provocações (*teasing*) tem um papel central na cultura adolescente. Através da atividade de brincar/provocar os colegas, os membros de um grupo produzem e desenvolvem suposições e interpretações culturais compartilhadas (Corsaro & Eder, 1990, p.214). As brincadeiras, desde que bem aceitas, servem para criar *rappor*t e um vínculo forte entre os membros do grupo, e caracterizam um alto grau de intimidade entre eles. Assim, como dizem os entrevistados, “já estamos na fase de dar fora”, ou seja, já somos íntimos, criamos o hábito e todos podemos participar dessa brincadeira que ninguém vai levar a mal ou se sentir ofendido.

Segundo Bamberg, o sequenciamento dos três níveis de posicionamento de um a três é proposital: o primeiro parece ser mais explícito no âmbito do arranjo textual, o segundo mostra como os falantes se posicionam interacionalmente, e o terceiro nível busca entender como os falantes chegam a fazer sentido de si próprios. Assim, para ilustrar o terceiro nível de posicionamento, ao analisar uma história, Bamberg (2002, p.160) parte de um arranjo local, no aqui e agora da interação, para “como esses arranjos se transformam em afirmações de identidade que podem ter conseqüências para futuros arranjos e desarranjos”. O falante vai além do nível dos personagens da história, do nível interacional, e de como quer ser entendido pela audiência, e tenta então construir uma resposta para a pergunta “Quem sou eu nisso tudo?” Ao construir a resposta, o narrador/falante “se posiciona diante de discursos culturais, seja acatando-os, seja mostrando neutralidade ou, ainda, distanciando-se, criticando, subvertendo ou resistindo a eles” (p.158).

É importante observar a função discursiva desta história dentro da seqüência maior de interação. Na seqüência introdutória falamos da existência de grupos na escola: se eles existem, se há uma separação nítida, se tem nome. Embora a conversa sinalize respostas afirmativas, é importante lembrar a fala de Clarisse no trecho A, que aponta para uma questão muito interessante. Ao ser perguntada sobre a existência de grupos na escola e sobre como nomeá-los, Clarisse dá uma resposta aparentemente simples: “**tem grupos de amigos**”. Abro aqui um pequeno espaço para mencionar uma entrevista que assisti no programa ‘Tempos de Escola’, no canal Futura (em <http://www.youtube.com/watch?v=nWZNA2u0L7o>), do apresentador Sergio Groissman. O entrevistado, o ator Marcelo Adnet, lembrando sua vida como estudante e respondendo a perguntas sobre como havia conquistado os seus amigos e se tinha critérios para escolhê-los, dizia o seguinte: “Afinidade, né? Acho que sempre foi assim. Eu tinha uma facilidade de transitar entre as tribos, nunca fui de uma tribo, nunca me considerei, ah eu sou o hippie, eu sou o careta, eu sou o revolucionário, eu não sou nada disso, mas eu falava com o hippie, com o careta, com o revolucionário, um pouquinho, sempre gostei de transitar, mas afinidade, né? Quando você gosta de uma pessoa é uma coisa rápida, você percebe rápido e sempre rola aqueles cinco ou

seis que você se dá melhor”. O depoimento de Adnet corrobora o que Clarice tenta nos mostrar com a sua resposta: o que importa é que exista afinidade.

O posicionamento da menina também se alinha com o que propõe Castro (1998) a respeito da escola como espaço para socialização. Esta análise não dá conta da complexidade da questão, mas vale a pena mencioná-la. Embora a escola tenha desempenhado esse papel ao longo dos anos, cada vez mais, segundo a autora, ela deixa de ser no imaginário do estudante o lugar através do qual se poderá assegurar uma posição no mundo do trabalho, para ser definida como o lugar para encontrar os amigos. O que Clarisse parece estar discursivamente enfatizando é, mais uma vez, a importância do grupo de amigos, não importa qual rótulo lhe seja imposto.

Os participantes desta interação parecem se compreender como um grupo coeso, com características que os unem como tal. Tem o seu “jeito de ser”, que eles consideram legal, em oposição ao ser “estranho”, característica dos excluídos. Como comunidade de prática, tem recursos compartilhados pelo grupo que foram negociados e acumulados no contexto diário e socialização entre os participantes. Além dos interesses em comum, que os fazem se reconhecer como grupo, há a prática de “dar fora”, registrada na interação como algo que todos fazem, então se o Marcos faz, ele já é membro do grupo. Assim, a noção de comunidade de prática aponta para a importância de recursos e atividades compartilhados na construção das identidades de grupo. Segundo van Dijk (apud De Fina, 2006, p.356), entre os recursos acumulados pelo grupo estão as suas histórias, que na negociação interacional, representam um local para a negociação de posicionamentos face a representações compartilhadas de identidade de grupo.

Parece haver nestes dois trechos da interação (A e B) uma perspectiva moral (Bamberg, 2002, p.151), na medida em que são, segundo o próprio grupo, narrativas de “salvação”. O grupo compartilha a crença de que o menino tinha que ser resgatado para o grupo deles, que era como que um dever moral fazê-lo, e na co-construção deste posicionamento se alinham como um grupo de amigos relativamente sólido. Digo relativamente, se considerarmos, que as identidades são fluidas e negociadas, e que as pessoas fazem salientar, voluntária ou involuntariamente, determinados aspectos de suas identidades nos variados contextos interacionais. Como já

mencionado, a perspectiva de Bauman (2005), sob a qual o pertencimento a uma determinada comunidade e identidade “não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis”, nos leva a melhor compreender a escolha do título deste trabalho, que se refere à dinâmica da formação de grupos de adolescentes na escola. Ou seja, grupos, há, mas o pertencimento a eles, assim como as identidades, não são fixos e para sempre. Volto a ressaltar que estou me referindo a grupos como agrupamentos que tem arranjos de afinidades e cuja estrutura é dinâmica. Embora o grupo tenha um núcleo de pessoas que se mantém ali por mais tempo com um alto nível de coesão social, e que poderiam ser chamados “os estabelecidos” (Elias & Scotson, 2000), há sempre integrantes que se filiam e se desafiliam, dando ao grupo uma característica dinâmica e processual. É a dinâmica que existe nas Comunidades de Prática, apontada por Wenger, McDermott & Snyder (2000), através da qual membros centrais, ativos e periféricos se relacionam.

Para compreendermos melhor a questão da fluidez da qual Bauman nos fala, devo mencionar uma informação retirada de minhas notas de campo a respeito de Marcos. Ao chegar à escola, Marcos se relaciona brevemente com os “excluídos” até ser “resgatado” para o grupo dos “legais”, mas já no ano seguinte, ao passar por uma reprovação, ele passa a fazer parte de outro grupo. Não creio que a razão única para esse afastamento tenha sido a sua reprovação, mas, ao questionar junto ao grupo sobre o fato mais recentemente, eles me responderam que a amizade não era tão forte, uma vez que “ele só andava com a gente”, mas como a amizade não era muito antiga, também não era tão forte que resistisse à reprovação. É interessante notar a construção da oposição “andar com” e “ter amizade”. Como veremos mais adiante, o tempo de amizade também será um fator relevante na manutenção de um núcleo de amigos, ao redor do qual os membros periféricos, ou aqueles que apenas “andam com” o grupo gravitam de forma mais ocasional e passageira.

Seguindo a discussão sobre a dinâmica da formação dos grupos, passemos a uma sequência de pequenas narrativas que nos revelam alguns dos motivos que podem levar à exclusão pelo grupo.

5.3. Excluídos: quem são?

Até aqui temos olhado atentamente para a importância do grupo na vida do adolescente, na sua forma mais positiva, a que oferece acolhimento e sensação de segurança. Entretanto, o grupo é também responsável pela influência que o adolescente pode sofrer na aceitação, ou não, do “diferente”, aquele que não se molda à cultura do próprio grupo, possivelmente mostrando o seu lado “sombrio”, aquele que ignora, faz piada e estigmatiza. Na dinâmica da formação dos grupos na escola, o adolescente enquanto “excluído”, parece ficar sondando e rondando, na tentativa de se aproximar daqueles que o excluem. Mas, quem é esse jovem que não se molda à cultura dominante? São vários os movimentos que podem dificultar ou até inviabilizar a aproximação e aceitação do adolescente no grupo. É o que veremos a seguir.

5.3.1. Excluído por ser gay

O primeiro excerto analisado é sobre um menino construído como homossexual, Miguel, que, apesar de amigo comum das meninas, Mari e Clarice, tem o que elas consideram e criticam, uma postura afetada. O grupo fala sobre como ele seria “excluído” se estudasse na turma deles da escola. Esta conversa foi gravada em minha casa, um dia após uma festa na qual estavam todos presentes.

“minha unha tá linda, gostou da minha unha?”

- 105 Vicente Não não excluído deveria ser o Miguel se ele estudasse numa escola: com::
- 106 Mari [Gente normal]
- 107 Vicente [heteros: assim] maioria hetero
- 108 ()
- 109 Vicente Se ele estudasse na nossa turma tu acha que ele seria:
- 110 Mari Caraca
- 111 Vicente Ele ia ser MUITO excluído ele ia ser [excluído]
- 112 Dayse [Por que?]
- 113 Vicente Ah porque ia
- 114 Mari Porque o problema não é que ele é gay [cara]
- 115 Vicente [É que] ele é afetado
- 116 Mari Ele acha que é menina

- 117 Dayse Ele é muito afetado né?
 118 Mari MUITO irrita::
 119 Dayse Como é que ele chama a gente? como é que ele me chama?
 120 Mari Minha linda
 121 Dayse É linda que ele fala?
 122 Vicente Sacanagem: e ele ontem: “minha unha ta linda?” “gostou da minha unha?” ((imitando os trejeitos do menino))
 123 Mari É: pintou a unha e foi mostrar pro Vicente
 124 Vicente É: é sacanagem mesmo
 125 Mari É: o Vicente [quase deu um tapão na cabeça] dele
 126 Vicente [ta mostrando pra pessoa errada]

Na linha 122, Vicente começa preparando a audiência chamando a atenção para a relevância da história que vai contar (Sacks, 1974), com a escolha lexical da palavra “sacanagem” e de fonologia expressiva (ênfase), o que funciona também como uma avaliação do que vem a seguir, e o posiciona (P1) como adolescente que se identifica como hétero, em oposição ao personagem principal dessa história, Miguel, o menino que não teria comportamento dito normal por ser afetado. Segundo Bamberg, é no nível 2 de posicionamento que perguntamos porque uma história é contada em determinado ponto da interação e o que o narrador está tentando alcançar contando-a. Interpreto a introdução dessa pequena história como uma maneira de ilustrar o comportamento dito afetado de Miguel. Nessa co-construção de Mariana e Vicente, este se posiciona diante de seus interlocutores como um “normal” (linha 106), e quer deixar claro com sua história, ao dizer que Miguel mostrou as unhas para a pessoa errada, que faz parte da “maioria hetero” (linha 107).

Este é um excerto bastante curto, no qual identifico uma narrativa mínima na linha 123 (pintou a unha e foi mostrar pro Vicente”), que também carrega em si um aspecto avaliativo forte. Infere-se da fala de Mari, que conhece Vicente bem e sabe que ele teria uma reação negativa, uma crítica (bem-humorada) a Miguel, que deveria ter mostrado as unhas pintadas a outra pessoa, e também à inflexibilidade/preconceito de Vicente, que, segundo ela, não precisava ter ficado tão chocado com o fato.

Há neste trecho um esboço de orientação (“ontem”), e muitos exemplos de avaliação, no uso de intensificadores como “caraca”, “sacanagem”, “muito”, e de fonologia expressiva (ênfase), que acrescenta à fala de Vicente, por exemplo, um elemento forte de ironia ao reportar o que Miguel disse, imitando-o (linha 122)

inclusive no gestual de maneira caricata. A encenação das palavras de Miguel por Vicente seria também um exemplo de diálogo construído (Tannen, 1989). Vicente tenta reproduzi-las como uma citação direta. Tannen (id., p.99) parafraseia Bakhtin ao dizer que qualquer texto é sempre a “absorção e a transformação de outro texto”. O discurso direto é também diálogo construído, pois o significado do discurso reportado é sempre transformado pelo contexto, pela voz e pela criatividade de quem reporta, e já não representa fielmente as palavras de quem está sendo citado. Vicente habilmente introduz a voz do outro menino e configura um movimento conversacional que proporciona um envolvimento mais direto. Ao enunciar “minha unha tá linda, gostou da minha unha?”, Vicente qualifica de forma negativa o comportamento do garoto homossexual. Esse movimento constitui uma pista de contextualização (Gumperz, 1982) que permite observar o não-alinhamento dos dois. O resultado da ação (linha 125) em termos labovianos, a declaração de Mari, “quase deu um tapão”, funciona também como um elemento forte avaliativo em relação ao menino ter pintado as unhas e ter mostrado para Vicente.

A seguir, um outro excerto que trata do mesmo tema.

“não é porque ele é gay, é porque ele é bicha louca afetada”

- 127 Dayse Escuta só↓ mas lá no colégio não tem gay não?
- 128 Vicente [tem
- 129 Mari [tem o PC
- 130 Clarice Tem o Matias
- 131 Mari Inclusive o PC ficava com ele né? Ele contou que ele ficava com o PC
- 132 Vicente O PC era excluído
- 133 Mari Era né?
- 134 Vicente Ninguém gostava dele: inclusive eu eu não gosto dele
- 135 Dayse Mas ele é gay↓
- 136 Vicente MUITO gay
- 137 Mari Muito afetado
- 138 Dayse E ele é excluído porque ele é gay?
- 139 Mari Não: não é porque ele é gay é porque ele é muito afetado: uma vez o celular da Marina começou a tocar [assim↓ ela esqueceu de] desligar e o toque era Britney e ele começou a dançar sozinho
- 141
- 142 Vicente [ele começou a dançar]
- 143 Dayse e isso é esquisito↓
- 144 Mari É ÓBVIO: no meio da aula ele começa a dançar música da Britney assim
- 145 Clarice Não é porque ele é gay é porque ele é bicha louca afetada
- 146 Vicente Eu não gosto de bicha louca: eu não gosto muito de veado né? Bicha
- 147 louca então↑
- 149 Vicente E o Isaac? Isaac sempre foi uma bichona: mas era uma bichona

150 Tranquila
 151 Mari É:
 152 Vicente Eu ia na casa dele jogava vídeo game com ele: lutava com ele quando eu
 153 era pequeno

O que parece ser focal e reportável no contexto desta conversa é a caracterização do colega como personagem central da história. A descrição do personagem principal, especialmente de suas ações é tão envolvente, que ele ganha contornos físicos e emocionais que nos levam a imaginar como ele realmente é.

Penso ser importante notar o posicionamento de Clarice e Mari em relação ao personagem da história (P1), construído como homossexual. A fala que as meninas constroem não me parece ser sobre a exclusão do rapaz pela sua opção sexual, mas sobre a exclusão de um rapaz que é um gay muito afetado. Reportagens (http://veja.abril.com.br/especiais/mulher_2006/p_064.html; <http://www.guardian.co.uk/world/2007/jun/03/gayrights.arts>) sobre as relações de meninas hetero com meninos gays sugerem que ter um amigo gay é a relação platônica dos sonhos, pois é solidária, não competitiva e alegre, o que explicaria o fato de as meninas serem mais tolerantes, neste caso, com as diferenças sexuais em questão.

Quando perguntados se no colégio não tem gay, Mariana e Vicente, mais uma vez, constroem juntos uma narrativa, que se enquadra na categoria de coisas contáveis, no sentido de que estão fora do que é rotineiro e comum. É uma história recheada de elementos avaliativos, a começar pela maneira como posicionam o personagem principal (P1): o uso do aumentativo em “excluidão”; do intensificador “muito”, em “muito gay” e “muito afetado” (linhas 136, 137, 139), com ênfase na linha 136 (“MUITO”). Uma outra avaliação que vale a pena mencionar é a de Mari em relação à mãe/moderadora ao utilizar o adjetivo “ÓBVIO” enfatizado por fonologia expressiva. Ao responder “óbvio” para a pergunta “ele é gay?”, Mari sinaliza uma assimetria entre adolescentes e adulta, como que desalinhando a mãe, que não compartilha do conhecimento daquele pequeno grupo.

Quanto a outros elementos estruturais da narrativa nos termos de Labov, há orientação na linha 139 (“uma vez”), para situar os interlocutores na história a ser contada: “o celular começou a tocar... e ele começou a dançar sozinho” (linhas 139 a

141), trecho que marca o ponto da narrativa, seguido por uma avaliação de Vicente, na sua repetição com fonologia expressiva e demonstração de ironia em “ele começou a dançar”. Outro detalhe bastante significativo da história em questão é o nome da cantora que começa a cantar no celular da colega: nada menos que Britney Spears, considerada um dos maiores ícones gays dos últimos tempos (http://voices.washingtonpost.com/celebritology/2011/02/britney_spears_named_ultimate.html).

Mariana finaliza a narrativa com um resumo na linha 144, seguido por mais um trecho avaliativo (linhas 145 a 147), com o uso de adjetivos para ênfase: “bicha, louca, afetada”. A seleção lexical é de fato um recurso retórico poderoso que traz consigo uma carga avaliativa forte no decorrer da interação. Clarisse corrobora o posicionamento de Mariana no que diz respeito ao menino gay no trecho anterior, se posicionando desfavorável ao fato deste menino também ter uma atitude afetada. O que parece incomodar as duas, como dito anteriormente, não é a homossexualidade dos meninos (Miguel e PC), uma vez que as duas se posicionam neutras em relação ao que seria um discurso com D maiúsculo, usando a terminologia de Bamberg, no senso comum, o desvio, o comportamento não esperado. Da mesma forma, o que parece incomodar Vicente na linha 149, não é exatamente o fato de Isaac ser gay, uma vez que ele fala da amizade com o menino e das atividades que faziam juntos. Deve-se observar aqui a escolha lexical de Vicente para caracterizar o amigo: “uma bichona tranquila”. Entendo o uso do adjetivo “tranquila” como alguém que não tem o comportamento afetado de Miguel ou alguém que não oferece perigo para Vicente. No que se refere ao nível 3 de posicionamento, podemos observar como os três defendem seus pontos de vista através do discurso, ao criticar, não a homossexualidade, mas a afetação, o exagero, a caricatura gay. Ao construir suas respostas, os três estão, segundo Bamberg, se posicionando diante de discursos culturais existentes, seja aceitando-os ou resistindo a eles.

5.3.2. Excluído por não se moldar aos padrões

O próximo trecho selecionado, que vai da linha 328 à 390 na mesma entrevista, apresenta-nos uma outra situação de exclusão, segundo os participantes, desta vez por outros motivos: o aluno novo, que não se molda aos padrões de beleza física esperado pelo grupo de adolescentes, e que também é considerado meio “*nerd*” e “chato”.

“ele era esquisito pra caramba, ele usava um óculos”

- 328 Mari É: aí: no 1º ano ele entrou no Pedro II por prova
 329 Dayse Sei
 330 Vicente Não entrou por prova ele passou pro Cefet e o Cefet perguntou se ele
 331 queria fazer o médio no Pedro II
 332 Mari Ah é? Então ta: ta: enfim: ele entrou no PII no 1º ano e ele entrou na
 333 nossa turma e era de francês e ele não sabia nada de francês e ele foi ter
 334 aula particular com a Jurema e hoje ele sabe mais do que todo mundo: aí:
 335 Vicente Ele teve aula particular?
 336 Mari Teve: ele teve aula com a Jurema Não sei se foi o colégio que ofereceu ou
 337 se foi ele que pagou: não sei sei que a Jurema que ensinou pra ele foi o
 338 que me falaram então a Jurema é boa professora
 339 Vicente Juremão
 340 Mari E ele é muito bom aluno também ele é muito inteligente
 341 (...)
 342 Mari É: aí: no 1º ano ninguém falava com ele porque ele era esquisito pra
 343 caramba ele usava um óculos: e tinha aquele cabelo de neguinho e era
 344 meio comprido assim né? era meio alto o cabelo dele
 345 Vicente Não falava com ninguém sentava lá do outro lado da [sala todo mundo]
 346 conversando
 347 Mari [é: ele só] falava
 348 com o Ailton e com o Thadeu
 349 Vicente Aí o professor falava uma coisa ele já respondia
 350 Mari É: era o único tipo =
 351 Dayse Era o nerd
 352 Mari = quanto é nãñãñã aí ele respondia sem o professor:
 353 Vicente Ele queria
 354 Dayse Mostrar que sabia as coisas
 355 Mari É ele queria se [enturmar]
 356 Vicente [se enturmar] e começava a ser chato
 357 Dayse Aí ia se chegando perto de vocês?
 358 Mari É ele ia se metendo na conversa nãñãñã e todo mundo assim “quem é esse
 359 garoto?” “Sai daqui”
 360 Vicente Aí depois de um tempo ele
 361 Mari É aí depois ele cortou o cabelo
 362 Dayse Hã
 363 Mari Botou lente
 364 Vicente (..) normal
 365 Dayse Agora o corte do cabelo influenciou na

- 366 Vicente Não é só passar um tempo assim com ele que [ele tem mais a ver com a]
 367 gente do que a gente achava
 368 Mari [ele começou a ficar mais]
 369 normalzinho
 370 Dayse Esse é o Gustavo e o que que tem os outros a ver com isso?

De forma a situar a moderadora, o grupo posiciona (P1) o personagem principal, Gustavo, em três momentos diferentes de seu relacionamento com a turma, da qual Mariana e Vicente fazem parte: a chegada, a tentativa de se enturmar e sua acomodação aos padrões do grupo, processo similar ao descrito pela Teoria da Socialização de Levine & Moreland (1994) e Tuckman (1975). É importante mencionar o fato de que Gustavo não veio do Ensino Fundamental com o grupo, mas se juntou à turma já formada, como aluno novo, o que parece ter sido um fator dificultador para a sua aproximação e rápida aceitação pelo grupo. Há uma longa seção de orientação, que contextualiza o evento a ser narrado, indicando, principalmente as circunstâncias nas quais se deu a sua chegada (328 a 354 – “no 1º ano ele entrou no CPII por prova...não sabia nada de francês...ninguém falava com ele...ele só falava com o...respondia sem a professora...era o *nerd*”). Faz parte dessa contextualização uma descrição avaliativa encaixada de Gustavo, através do uso de adjetivação positiva (“bom aluno”, “muito inteligente”) e mais uma vez, fonologia expressiva com a ênfase do intensificador MUITO. Em contrapartida, posicionam (P1) o menino como “o esquisito” (342), ao descrevê-lo fisicamente, de forma que não corresponde aos padrões estéticos esperados pelo grupo. Aqui apresentam-se vários elementos avaliativos, como a ênfase em “UM ÓCULOS”, que provavelmente não era um par de óculos comum, mas que lembrava os óculos usados por *nerds*; a descrição, de certa forma preconceituosa, do cabelo “de neguinho”, “meio comprido, meio alto”; e a crítica por ser o “ÚNICO” que respondia às perguntas do professor. Pela maneira como Gustavo é descrito, ele é posicionado nesta história antagonicamente ao grupo já estabelecido. Como bem observa Bamberg (1997, p.337), através de meios lingüísticos se marca uma pessoa.

O personagem principal é rejeitado pelo grupo (1.358, 359) em suas tentativas de aproximação (P1). Observa-se algumas das fases da dinâmica sugerida por Tuckman (1975): a de aproximação, que pode gerar ansiedade e falta de clareza sobre

as normas do grupo (1.355-359); uma fase onde as normas emergem e passa-se a aceitá-las (1.360-364, 368-369) e uma outra, de acomodação ao grupo (1.366-367). Na fase de aproximação, quando o rapaz faz as tentativas de integrar-se ao grupo, observa-se um exemplo de diálogo construído nas linhas 358-359. Mari não somente tenta reproduzir as palavras dos colegas incomodados com a presença de Gustavo, mas também faz uma performance de como seria essa fala. É provável que “quem é esse garoto?” ou “sai daqui” não sejam exatamente as palavras proferidas pelos colegas, mas transmitem a ideia de incômodo da situação reportada. Chegamos então ao momento em que “ele cortou o cabelo e botou lente” e passou a ser melhor aceito pelo grupo. A entrevistadora usa de ironia ao perguntar se o corte de cabelo influenciou na sua aceitação, e ao brincar, se alinha com os participantes. É interessante notar que embora o “corte de cabelo” e “as lentes” sejam, a princípio, apresentados como relevantes, depois de algum tempo, o grupo descobre que o rapaz “tinha mais a ver com a gente do que a gente achava”, e ocorre o processo de acomodação de Gustavo.

Outro exemplo de exclusão, semelhante ao anterior, mas este sem “final feliz”, é o descrito entre as linhas 371 e 390.

“eu tinha até pena dele, sabe?”

171 Mari Cara o Thadeu e o Ailton eram excluídos o Ailton entrou no 1º ano
172 também? Entrou né?
173 Vicente Mas é chatinho até hoje (...)
174 Mari NOSSA eu lembro do Foca, o Foca era a pessoa MAIS EXCLUIDA
175 que eu já conheci e aí ele tentava se enturmar com TODO MUNDO e
176 ele conversava com todo mundo umas paradas muito chatas
177 Dayse Mas esse menino não é do colégio quem é Foca?
178 Mari Não: ele saiu: fez ano passado e esse ano ele saiu
179 Vicente Foi fazer curso
180 Mari É:: e aí:
181 Dayse E por que é que esse era excluído também?
182 Mari Nossa ele era MUITO chato eu tinha até pena dele sabe? Porque nossa
183 ele queria ser amigo de todo mundo:
184 Dayse Hã
185 Mari De todo mundo=
186 Vicente =Que não tinha nada a ver com a gente
187 Mari É: ele não tinha nada a ver com ninguém: é: aí tipo eu tou lá
188 conversando com a Fabia e ele sentado do lado: aí eu termino de falar e
189 ele dá uma risadinha como se ele tivesse na conversa sabe? Aí eu ai
190 CARACA MALUCO assim se metendo

Foca é posicionado ao longo de toda a narrativa como excluído. Mariana convida Vicente a contar a história junto com ela (1.371, 372) e a seguir, ela inicia preparando a sua audiência com ênfase em “NOSSA, eu lembro do Foca...”, para algo que aparentemente tem alto grau de reportabilidade (Labov, 1997; Norrick, 2005). Há um trecho que consiste de uma pequena sequência de verbos no passado (“ele entrou ano passado”, “fez ano passado e esse ano ele saiu”, “foi fazer curso”), que formam o esqueleto, em volta do qual podemos identificar alguns elementos da análise laboviana tais como o resumo (1.374) e avaliação. Nos termos de Labov, a série ordenada de enunciados no passado ou orações narrativas, constituem a ação complicadora. Se mudarmos a ordem dessas orações narrativas, estaremos alterando a interpretação do que está sendo dito. Entretanto o que mais chama a atenção é a quantidade de elementos avaliativos neste trecho.

Observa-se muitos exemplos de avaliação encaixada, principalmente de fonologia expressiva, tais como em “NOSSA”, “MAIS EXCLUÍDA”, “TODO MUNDO”, “MUITO CHATO”, “CARACA, MALUCO”, que reforçam o quão reportável é a história. O uso de negações parece ser também um recurso para enfatizar o posicionamento (1) do grupo em relação ao menino: “não tinha nada a ver com ninguém”, e a sua conseqüente dificuldade de aproximação (1.387). Além desses exemplos, é possível identificar um exemplo de avaliação externa, no qual Mariana sai do mundo da história, suspende o seu relato, para explicar que ela “tinha até pena dele.” (1.382)

Mariana se posiciona como narradora (P2) e descreve a sua experiência no passado como algo que parece acontecer como uma rotina. O uso do tempo presente para descrever algo que aconteceu no passado (“tou lá...ele sentado... termino... ele dá uma risadinha”) é bastante eficiente para trazer os interlocutores para a situação sendo descrita e funciona como um recurso avaliativo do absurdo da situação do ponto de vista da menina. Os recursos discursivos utilizados por Mari apontam para a relevância dessa passagem na avaliação do personagem Foca. Os posicionamentos de Mari como narradora e como personagem apontam para a reportabilidade como algo alcançado interativamente.

Desta mesma entrevista da qual participaram Mari, Vicente e Clarisse, emergem múltiplas construções de “excluídos”, e a seguir introduzo mais um exemplo, embora não contenha narrativa, de um rapaz que, assim como nos dois excertos anteriores também é caracterizado como “diferente do padrão”.

“ele é diferente do padrão da maioria do MUNDO inclusive”

37	Dayse	Eu falo assim porque vocês tavam falando dos excluidinhos o que vocês
38		tavam falando?
39	Mari	O Davi orelha
40	Dayse	Ah o davi orelha: por que que ele é excluidinho?
41	Mari	Porque: ele é: esquisito
42	Vicente	Porque ele é diferente do padrão da maioria da turma: [de todo mundo
43	Mari	[Da maioria do
44		MUNDO inclusive
45	Dayse	Esse eu até entendo porque ele é bem::
46	Mari	Diferente
47	Dayse	Ele é bem diferente: o cabelo dele: tudo é: né?
48	Clarisse	Ele é anime
49	Dayse	Anime
50	Vicente	Cosplay
51	Mari	Hhhhh

Davi é posicionado (P1) como “esquisito”, “diferente da maioria”, da “maioria do MUNDO”, como avalia Mari. Constrói-se aqui uma forte marca avaliativa com a utilização não só da fonologia expressiva (linha 44), mas do exagero ao transportar a “esquisitice” do rapaz para fora dos limites da turma (l.43, 44). Segundo Bamberg (2002, p.157), na negociação para contar uma história em interação, os falantes se colocam (e recolocam) uns diante dos outros, e para tal, precisam, em primeiro lugar, “definir um ponto de vista a partir do qual os personagens são descritos na história”. Cada participante quer ser entendido de uma maneira, como neutro, envolvido, tomando o partido de um personagem, de forma a mostrar aos outros participantes a posição da qual eles veem do que a fala trata (P2). É interessante observar como a moderadora se posiciona alinhada com os jovens participantes nas linhas 45,47 (“esse eu até entendo porque ele é bem::”; “ele é bem diferente: o cabelo dele: tudo é: né?”). Todos constroem um ponto de vista comum a partir do qual Davi é descrito na história.

Davi é estranho porque tudo nele é diferente da maioria, inclusive o hábito de ler *animes* (histórias em quadrinhos japonesas) e gostar de se vestir de *cosplay* (nos moldes dos personagens japoneses). Outro exemplo, selecionado da mesma entrevista, da força que a aparência parece ter para o jovem, é o da própria Mari, que fala sobre a sua experiência “temporária” de exclusão.

“eu pinte o meu cabelo de azul”

436 Dayse Vocês nunca foram excluídos não né?
 437 Vicente Eu não (...)
 438 Mari Eu já
 439 Dayse Você já foi [Mari?]
 440 Vicente [a Mari]ana já
 441 Mari Fui mas é porque eu não gostava da pessoas sabe eu não tinha vontade de
 442 chegar perto das pessoas e conversar principalmente o Vicente porque o
 443 Vicente era a pessoa mais idiota que eu já vi
 444 Vicente (...) ficava só com a Fabia né?
 445 Mari Aí eles falaram que eu era lésbica [porque eu era amiga só da Fabia] não
 446 falava com ninguém
 447 Vicente [mentira eu nunca falei isso]
 448 Mari E também porque eu pinte o cabelo de azul
 449 Vicente (...)
 450 Mari Aí eu não gostava de ninguém sabe tipo eu gostava da [Karen mas eu achava
 451 ela muito mongol
 452 Vicente [você era revolt
 453 porque você era revolt
 454 Mari Porque ela usava umas roupas muito bregas [sabe
 455 Vicente [você era revolt
 456 Mari Cala a boca to falando: aí o Vicente era o mais idiota sabe aquele tipo de
 457 adolescente de pre-adolescente que quer aparecer que fica fazendo piadinha
 458 [de sacanagem e] acha muito engraçado fica todo mundo assim
 459 Vicente [sacanagem né?] Mentira todo mundo não você que era esquisita
 460 Mari É eu ficava assim porque eu era muito madura pra cabeça dele
 461 Vicente Ahhhhhh pronto
 462 Mari Aí ele fazia uma brincadeirinha dessas e eu ficava assim ((cara de enfadada))
 463 Vicente É: pintava cabelo de azul [éééééé] ((brincando))
 464 Mari [PARA]

O excerto se inicia com a resposta de Mari à pergunta sobre uma possível exclusão dos entrevistados. Ela introduz a sua resposta com uma oração adversativa (“mas” na linha 441) explicando o porquê de ser excluída, mas dando uma resposta a Vicente, que se adiantou e respondeu por ela (l.440 – “a Mariana já”). O trecho tem orientação narrativa, mas não é uma narrativa canônica nos moldes labovianos. O ponto da narrativa, ou a razão pela qual esta breve história é contada, é coconstruído

por Vicente (1.444 – “ficava só com a Fabia”) e por Mari (1.448 – “também porque eu pinte a ponta do meu cabelo de azul”).

Mari é posicionada como personagem “excluída” no nível textual da análise (P1). No nível interacional, da negociação entre participantes (P2), podemos observar como os jovens se posicionam a partir de dois pontos de vista diferentes. Mari dá uma explicação e se posiciona como alguém que, aparentemente, embora excluída, conseguia solucionar esse problema se relacionando com a amiga Fabia (1.444); ao passo que Vicente parece censurá-la enfatizando a caracterização de Mari como uma pessoa revoltada (1.452, 453, 455). Mais uma vez, Vicente desempenha uma forte performance narrativa e introduz uma veemente avaliação do comportamento da menina, através da repetição de palavras (“era revolt”). Mari também introduz exemplos de avaliação, em especial com o uso de intensificadores (1.443 – “mais idiota”, 1.451 – “muito mongol”, 1.454 – “muito brega”, 1.460 – “muito madura”), gestos (1.462 – “eu ficava assim”) e adjetivação contundente (“brega”, “mongol”).

Longe da intenção de essencializar o jovem, parece-me que a linguagem do corpo é capaz de expressar uma multiplicidade de identidades, o que busco mostrar com os segmentos desta subseção (5.3.2.). Para Lehmann et al. (1998, p.129), “vestir-se com determinado estilo torna-se um jogo, adquire uma função crucial perante o outro, implicando na possibilidade de “estar junto com outras pessoas” ou literalmente ser “riscado do pedaço””. Assim, a aparência, o que compõe a exterioridade, pode funcionar como signo de pertencimento ou exclusão.

5.3.3.

Excluído por ser *nerd*

Os dois próximos excertos selecionados (1.400 a 413 e 1.423 a 435) da mesma entrevista, apresentam aquele que foge aos padrões do que se espera de um adolescente por estudar demais, e por isso é excluído, mas que, curiosamente, também foge aos padrões do que é esperado do *nerd*, e acaba sendo “enturmado”.

“ele nunca tirou menos de 10 em matemática: nunca:”

- 400 Mari Lembra que o Rick era excluído também?
 401 Vicente Não (...)
 402 Dayse Por que? Porque ele era bom aluno?
 403 Mari Nossa ele nunca tirou menos de 10 em matemática: nunca:
 404 Dayse Ele não tinha amigos? Ele ficava [sozinho?]
 405 Mari [Ele era] novo na turma
 406 Vicente Eu me lembro que ele tinha uma cara de nerd
 407 Mari E ele tinha uma cara de >ele ainda tem cara de idiota< ele é o tipo de
 408 pessoa que tu olha e fala nossa esse cara é muito inteligente e muito
 409 idiota ele é muito idiota mas ele é muito maneiro
 410 Vicente Ele não é muito idiota é idiotinha
 411 Mari É: mas ele é muito maneiro ele melhorou muito que quando a gente
 412 conheceu ele ele era a pessoa mais idiota do mundo (...)
 413 Dayse Ele ficou excluído quando [ele entrou na escola depois ele]

Neste excerto, Mari e Vicente continuam lembrando histórias compartilhadas pelo grupo de amigos e que ratificam o seu pertencimento. Eles co-constroem a história sobre a chegada de Rick ao colégio e o posicionam como “excluído”. É interessante observar que, a princípio, Rick não se moldava aos padrões e ficava excluído, não só por ser aluno novo, mas por nunca ter tirado “menos de 10 em matemática” e por ter “cara de *nerd*”. O que para um adulto caracteriza algo positivo (o fato do rapaz ser estudioso), para a turma adolescente é construído como um motivo para o isolamento do rapaz. Temos aí uma forte avaliação com o uso de uma negativa e de uma repetição na linha 403 (“ele nunca tirou menos de 10 em matemática: nunca:”). Mari enfatiza a caracterização de Rick com o uso de intensificadores quantificadores (1.403 – “nossa”; 1.408, 409 – “muito inteligente”, “muito idiota”, “muito maneiro”) e fonologia expressiva. Vicente se posiciona (P2) a partir do mesmo ponto de vista de Mari, concordando com a descrição construída por ela, mas, por se tratar de um amigo, tenta minimizar o efeito do intensificador “muito” e modaliza com um diminutivo na linha 410 (“ele não é muito idiota é idiotinha”). Da mesma forma, Mari desconstrói um pouco a negatividade da palavra “idiota” ao criar a oposição entre “muito idiota” x “muito maneiro”.

Nas linhas 411 e 412, Mari constrói a narrativa mínima (“ele melhorou muito que quando a gente conheceu ele”) com dois verbos no passado em sequência temporal. Embora ela não explicita um marcador temporal, percebe-se que ele só melhorou depois que se conheceram, fato que aponta para a influência do grupo na

vida do adolescente e para a construção de identidades, como veremos no próximo excerto.

“a maioria de *nerd* não gosta de jogar bola”

- 423 Dayse Mas e o Rick como é que ele deixou de ser excluído?
 424 Vicente Eu acho que ele foi se moldando no nosso ()
 425 Mari Nos padrões da turma
 426 Dayse Ele que teve que se moldar
 427 Mari E ele era bom em educação física também né?
 428 Vicente CALMA
 429 Mari Ah Ele era bom sim
 430 Vicente É porque você vê a maioria de *nerd* não gosta de jogar bola e ele gosta
 431 Mari [É ele gosta↓]
 432 Vicente [ele é ruim] mas ele gosta↓
 433 Mari Aí eles começaram a falar mais assim com ele: também chamar ele
 434 assim pra jogar futebol com eles:
 435 Vicente É: vídeo game e tal::

Existe uma orientação narrativa neste trecho, que não é estruturado nos termos labovianos de uma narrativa canônica, mas que possui conteúdo rico e nos remete a mais um episódio de inclusão/exclusão. Vemos aqui (l.423, 435) questionada uma crença de que o *nerd* (ou aluno muito estudioso) não gosta de jogar bola, não é bom em educação física, não joga video-game, portanto não se encaixa no padrão do menino adolescente popular na escola. Seguindo a orientação metodológica de Bamberg, baseio-me no nível 3 de posicionamento para sugerir que estes adolescentes se constroem e se co-constroem ao narrar, e que, ao fazê-lo, se posicionam diante de discursos dominantes, neste caso, o discurso dominante entre adolescentes sobre o aluno que se destaca pelas excelentes notas, e que, em geral, só se dedica aos estudos.

Como co-narradores, Mari e Vicente se posicionam (P2) interacionalmente ora alinhados, ora não alinhados. Mostram alinhamento ao utilizarem entonação descendente (l.431-432) como que concordando que sim, “ele gosta de jogar bola”. Em outro momento, podemos observar a presença de adjetivos (bom/ruim), recursos avaliativos cujo entendimento parece divergir entre Mariana e Vicente e causar um desalinhamento entre os dois: as expectativas com relação ao que é ser bom no esporte parecem ser diferentes entre a menina e o rapaz. Mariana elogia o colega *nerd* que ela acredita ser bom em educação física, enquanto Vicente faz a sua avaliação

oposta com a introdução de um exemplo de fonologia expressiva: a ênfase em “CALMA” (428), e minimiza sua crítica com uma explicação: “ele é *nerd* mas gosta de jogar bola e *vídeo-game*”, o que parece ser um ponto a favor do *nerd* para a sua aproximação e aceitação no grupo.

O trecho contém apenas um personagem central, Rick, que passou um tempo como excluído na turma (cf. Entrevista 3), e personagens secundários, “eles”, os que a partir de um certo momento passaram a convidá-lo para jogar bola. Não sabemos muitos detalhes sobre o movimento de aproximação do menino ao grupo, se ele se isolou na turma, se ele já havia tentado se enturmar, mas, aparentemente, o grupo teve um papel mais ativo nessa dinâmica, que só foi passível de acontecer pelo fato do *nerd* gostar de jogar bola, e dessa forma, se encaixar na cultura daquele grupo. Ao contrário, aquele que, além de se dedicar demais aos estudos (da perspectiva adolescente), não compartilha das ações e dos interesses dos jovens à sua volta, e não busca se “moldar”, ficará marginalizado e será excluído da turma.

A seção 5.3. se propôs a olhar para o jovem que não se encaixa na cultura dominante do grupo. Busquei então, a partir de suas falas, delinear um perfil desse jovem e entender alguns dos fatores dificultadores para o processo de aproximação e aceitação do adolescente ao grupo. Temas interessantes surgiram nos dados, a saber: questões relacionadas à sexualidade, à aparência, a comportamentos/ações, que organizei de forma resumida no seguinte quadro:

EXCLUÍDOS

Quem são?	Fator dificultador	Fator “neutralizador”
Os meninos gays	“acha que é menina/ comportamento inadequado / muito afetado / bicha louca / unha pintada”	“Joga vídeo-game / Bichona tranquila”
Os que não se moldam aos padrões de aparência	“Esquisito / usava um óculos / cabelo de neguinho / cabelo meio alto / meio nerd / chato / cabelo azul / diferente do padrão da maioria do MUNDO / anime / cosplay”	“Cortou cabelo / botou lente / tem mais a ver com a gente do que a gente pensava”

O “nerd”	“Cara de nerd / cara de idiota / não gosta ou não sabe jogar bola / não é bom em educação física / nunca tirou menos de 10 em matemática”	“Se moldou aos padrões / saiu pra jogar futebol / joga vídeo-game”
----------	---	--

Os entrevistados construíram em seus discursos fatores que podem frustrar a aproximação a um grupo de adolescentes. Entretanto, o que se mostra relevante notar em suas falas, é o fato de que esses fatores dificultadores podem vir a se “neutralizar”/acomodar de duas formas. A primeira, no caso de o adolescente (**apesar** de ser construído como homossexual, estranho ou “nerd”) ter algo em comum que funcione como fator para agregá-lo ao grupo. A segunda forma seria buscar moldar-se às regras ou padrões estabelecidos pelo grupo para, aí sim, vir a integrar-se.

Passo agora à próxima seção, na qual veremos excertos da fala de uma adolescente que se sente isolada e que se constrói como excluída.

5.4. Sentindo a exclusão na própria pele

Inês é uma menina de 17 anos, aluna da 3ª série do Ensino Médio no Colégio onde se dá esta pesquisa, e minha ex-aluna em um curso de inglês onde lecionei. Por ter sido minha aluna alguns meses antes, tive abertura para fazer o convite para participar deste projeto, o qual ela aceitou de pronto. O motivo que me levou a convidá-la para a entrevista foi o fato de que ela sempre se mostrou um pouco isolada da turma, tanto na escola quanto no curso, e me pareceu interessante saber o que pensava essa adolescente “diferente” (como ela se constrói) das outras meninas da mesma idade. Esta entrevista é a única, dentre as analisadas, que foi feita individualmente. O fato de introduzir esta construção discursiva diferente foi proposital. Primeiramente, dado o fato de que desde o início da pesquisa os dados foram gerados de maneiras diversas, foi uma opção fazer uma entrevista individual. Outra razão que levou a este formato de entrevista foi a oportunidade que se colocou à minha frente, ou seja, embora a entrevista tivesse sido planejada previamente por

mim, para Inês foi uma experiência inesperada. Ao conversar com ela sobre a possibilidade de uma entrevista para a minha pesquisa, ela se prontificou a fazê-la naquele momento. Assim, aproveitando a oportunidade, fomos para uma sala de aula ociosa, no intervalo entre os dois turnos, onde conversamos por aproximadamente dez minutos.

5.4.1.

“é importante você se sentir parte de alguma coisa: mas nem todo mundo consegue se sentir parte de um grupo...”

O trecho abaixo faz parte da resposta que Inês dá para uma pergunta sobre a importância do grupo na vida do adolescente.

11	Inês	[eu: eu] acho que: é importante você se sentir parte de
12		alguma coisa: mas nem todo mundo consegue se sentir parte de um grupo: é
13		realmente uma coisa difícil: eu: pelo menos pra mim é uma coisa difícil
14		porque eu sou: seletiva também pelos m pelos meus amigos: e tal não é?= = então você acha que é uma pessoa assim mais: é: como é que eu diria? é:
15	Dayse	mais popular >digamos assim< ou mais na sua?
16		
17	Inês	Eu sou mais na minha↓ eu sou mais quieta e tal mas não que eu não consiga
18		achar gente parecida comigo: agora sim que eu tou conseguindo achar mais
19		amigos: mais gente parecida comigo: mas grupo grupo eu nunca tive: eu
20		tenho mais assim amigos íntimos e tal

Inês inicia a sua resposta lançando mão do uso de adjetivos para fazer algumas avaliações: de como é “importante” fazer parte de um grupo, de como isso é algo “difícil”, e de como ela é “seletiva” para escolher amigos. É relevante também o uso do advérbio “realmente” para marcar a dificuldade que ela tem em se relacionar com um grupo. Os momentos iniciais da conversa são o que eu chamaria de “momentos de delicadeza” (Silverman & Peräkylä, 1990; Ostermann & Rosa, 2012), nos quais tento, com muito tato, deixá-la à vontade sem demonstrar o meu conhecimento prévio sobre a sua situação de “excluída” (segundo minha experiência e relatos de colegas). Na segunda parte da resposta, Inês se avalia como uma pessoa “mais quieta”, “mais na minha”, e é possível observar a repetição do pronome “eu” em apenas três linhas, que aparecerá novamente em trecho mais adiante. Ela se contrapõe, como veremos à frente (1.78-81), às “outras” meninas, que são diferentes dela e como quem não

consegue se relacionar. A experiência que Inês nos relata poderia ser acrescentada a seu repertório de “estórias de vida”. Este excerto, que contém um relato de experiência de Inês (“agora eu tou conseguindo ... grupos eu nunca tive”), um momento delicado no qual ela faz uma avaliação sobre si mesma, e informa, direta ou indiretamente, que tipo de pessoa ela é e de que maneira ela agiu (Linde, 1993, p.21). Inês constrói uma forte performance identitária ao se utilizar não só de recursos linguísticos, mas também de recursos extra-linguísticos ou “performáticos” (Bamberg, 1997): pistas de contextualização, tais como risos, alongamentos, ênfases, para indicar como quer ser entendida pela entrevistadora (Gumperz, 2002).

Não apenas o que a adolescente diz, mas como diz, expressam um posicionamento (P2) tal frente a sua interlocutora (Bamberg, 1997, 2002), que nos remete à ideia de Inês como uma menina diferente da maioria (“os outros”), que tem dificuldade em fazer amigos, e que busca a solidariedade da professora.

5.4.2.

“eu não gosto de excluir ninguém... eu já sinto isso e eu sei que é uma coisa ruim.”

Pouco mais adiante na conversa, falamos sobre o que a mídia promove ao mostrar que todos devem agir, vestir e pensar da mesma maneira. Inês comenta que as pessoas que não seguem as regras se sentem sozinhas. Em seguida, pergunto se ela e/ou seus amigos já haviam excluído alguém porque essa pessoa não se encaixava, ou, ao contrário, se ela já havia sido excluída ao se aproximar de um grupo.

62	Inês	Não: eu não gosto de excluir ninguém também porque às vezes eu me sinto
63		excluída então eu não gosto de excluir as pessoas↓ porque eu já sinto isso e
64		eu sei que é uma coisa ruim
65	Dayse	Então >quer dizer< você você já tentou alguma vez se aproximar de de um
66		<u>grupo</u> assim e aí você se sentiu meio que excluída?
67	Inês	CLARO ((riso nervoso)) muitas vezes
68	Dayse	<u>Porque</u> ((surpresa))você tá falando assim CLARO assim muitas [vezes?]
69	Inês	[ah] [porque]
70	Dayse	[conta]
71		um caso aí sei lá alguma coisa que aconteceu↓
72	Inês	Ah às [vezes você quer]
73	Dayse	[que você lembre] não precisa falar o nome [de ninguém] só algo que
		você lembre
74	Inês	[ahã::] (3')

- 75 ah sei lá é porque eu não sou: assim↓ quando eu vou me relacionar: fui me
 76 relacionar com um grupo lá↓
 77 Dayse ahã↓
 78 Inês Eu via as garotas elas tavam falando comigo e tal e eu comecei a andar com
 79 elas e tal↓ só que eu via que eu era muito diferente delas porque elas eu sou
 80 mais quieta e tal sou mais na minha eu tenho uma visão diferente das pessoas
 81 da minha: dali né? Eu tinha uma visão diferente↓
 82 Dayse Ahã
 83 Inês Aí elas eram mais:: ahm: atiradas não sei se é o termo mas elas eram mais:
 84 ah enfim mais abertas e tal e como eu sou mais fechada eu me sentia mais
 85 excluída e aí eu não vi que isso era
 86 Dayse Mas você que não se sentiu muito bem [e acabou se:]
 87 Inês [é: eu não me senti confortável]
 88 Dayse Isolando um pouco também [né?]
 89 Inês [é]

A narrativa (1.75-89) é parte da resposta de Inês à moderadora sobre alguma tentativa frustrada de juntar-se a um grupo e, conseqüentemente, de sentir-se excluída. Inês responde afirmativamente, e com ênfase em “claro, muitas vezes”, como se a exclusão/não aceitação fosse algo rotineiro, que não a surpreendesse. Quando incentivada a contar um caso, percebe-se a dificuldade entre relatar a história ou justificar a não aceitação pelo tipo de pessoa como ela quer ser percebida (1.75 – “ah sei lá: é porque eu não sou:”). A narrativa de Inês é bem curta, mas podemos observar elementos bastante interessantes em seu relato.

Inês orienta o ouvinte, sem muitos detalhes, mas contextualiza o evento a ser relatado nas linhas 75 e 76. Ela começa generalizando (“quando eu vou me relacionar com um grupo lá”), sem identificar as personagens (“um grupo lá”). A aproximação se dá a partir de uma observação dela em relação às meninas (“eu via as garotas”, 1.78) e subseqüente abertura das meninas em relação a Inês (“elas tavam falando comigo”). Essa dinâmica compõe a história propriamente dita, a ação complicadora (“eu comecei a andar com elas”, 1.78). A partir daí, segue-se uma seqüência de avaliações (1.79-81, 83-84) que culmina com a resolução co-construída pela moderadora (1.86-88).

Ela parece querer dizer alguma coisa, mas reluta e deixa apenas no ar (1.72 – “ah, às vezes você quer” ou 1.75 – “ah, sei lá é porque eu não sou:”) uma avaliação de si mesma, talvez como alguém que tem vontade de se aproximar dos outros, como

expressado por ela anteriormente, mas não consegue porque não é como os outros esperam que ela seja, daí a dificuldade de adaptação. Vale ressaltar o uso de avaliação interna, com alguns exemplos de fonologia expressiva ao alongar em exagero as palavras nas linhas 79 e 84. Na linha 79, Inês se posiciona como personagem de sua história, como uma menina muito diferente das outras. Pode-se observar uma forte avaliação de Inês em relação ao fato que relata e às meninas do grupo com o qual tentou se relacionar. Ao narrar seu pequeno caso, Inês posiciona (P1) as outras meninas em oposição a si mesma (Bamberg, 1997, 2002), enfatizando que ela é mais quieta e as outras, mais abertas. Percebo aqui dois fatos que merecem ser comentados: a ênfase com o uso recorrente do “mais” e um julgamento moral das outras meninas, que nos remete para o terceiro nível de posicionamento proposto por Bamberg (“quem sou eu nisto tudo?”).

Sistematizando:

Eu	O outro
“Seletiva” “Mais na minha” “Mais quieta” “Mais amigos íntimos” “Mais fechada” “Mais excluída”	“Mais atiradas” “Mais abertas”

Nota-se o uso do “mais” em “mais quieta”, “mais na minha”, “mais abertas”, “mais atiradas”, “mais fechada”, “mais excluída”, em poucas linhas (l.79-84). Isa parece querer pontuar a divergência entre o seu comportamento e o das outras, e, paradoxalmente, ao usar o “mais”, tenta minimizar o impacto de suas avaliações. A adolescente parece utilizar este recurso devido a um cuidado consciente com o que vai dizer para não ser mal interpretada pela moderadora. Como narradora (P2), Inês se posiciona com uma certa dificuldade em falar de sua experiência e não se recusa, mas hesita em fazê-lo. O convite a falar sobre o seu sentimento de exclusão começa na linha 65 e Inês só inicia timidamente o seu relato na linha 75. Tanto os recursos

linguísticos, tais como a modalização com o uso do “mais”, quanto os extra-linguísticos, tais como os alongamentos e o riso nervoso, constroem pouco a pouco uma performance (Mishler, 1999; Bastos, 2005; Moita Lopes, 2009) de como ela quer ser interpretada.

Ao final, as duas co-constroem a resolução da narrativa (“afinal, o que aconteceu?”), quando Inês começa a expressar o seu incômodo em relação às meninas e a moderadora completa o seu pensamento (“não se sentiu confortável”), mostrando solidariedade e entendimento daquela situação. Esta foi a conversa mais delicada entre todas da pesquisa, delicadeza essa percebida em duas dimensões. A primeira, a interacional, do aqui e agora da entrevista, durante a qual eu, como moderadora, tentei encontrar o equilíbrio entre a minha curiosidade e os limites da entrevistada. Digo limites, não só pela evidente dificuldade em expressar-se por conta de sua timidez, mas também porque eu não tinha certeza até que ponto Inês estaria preparada/disposta a falar de um tema difícil e delicado para ela. A outra dimensão, a do mundo da história, da breve narrativa de Inês, que carregava em si uma dose de sofrimento construída em seu relato, como podemos visualizar abaixo.

A construção discursiva do sofrimento de Inês

<p>“Me sinto excluída”</p> <p>“Não gosto de excluir as pessoas”</p> <p>“Já sinto isso”</p> <p>“É uma coisa ruim”</p> <p>“Não me sinto confortável”</p> <p>“Me isolei um pouco”</p>
--

Pertencer é fundamental para a vida humana. Depois de satisfeitas as necessidades de comida e abrigo, a necessidade de pertencer está entre as mais fortes motivações humanas (Baumeister & Leary, 1995). É notável no depoimento de Inês a importância desse sentido de pertencimento, que faz da turma a fonte principal para um sentido de comunidade, de inclusão em um grupo e da expressão da sociabilidade (Wilson, 2003).

Passemos para o último trecho a ser analisado, recortado para que se possa observar como se constrói discursivamente o processo de exclusão/inclusão de um outro adolescente, e que sentimentos estão envolvidos nesse processo, não só da parte do excluído, mas também do grupo que o acolheu.

5.5.

O excluído incluído

Os entrevistados são três alunos da 2ª série do EM, duas meninas (Paula e Denise) e um menino (Fabio), todos alunos de uma mesma turma e membros de um grupo de amigos. A entrevista se desenrolou em uma sala de aula vazia, após o término das aulas do primeiro turno, do qual estes adolescentes são alunos. A participação de Paula e Fabio foi inesperada e não planejada. Dois dias antes eu havia encontrado no corredor da escola, Denise e duas amigas, a quem convidei para a entrevista. No dia combinado, encontrei Denise, sem as duas meninas, mas acompanhada de Paula e Fabio. Quando perguntados se gostariam de colaborar com minha pesquisa, eles aceitaram de imediato, o que muito me surpreendeu, por saber que Fabio é um adolescente extremamente tímido, muitíssimo fechado e calado. Vi, de repente, minha expectativa a respeito dessa entrevista esfriar, pois acreditei que, pela personalidade de Denise (uma menina tímida) e Fabio (extremamente fechado), a conversa não daria muitos frutos para meu trabalho. Como veremos a seguir, o que aconteceu foi o contrário. A narrativa mais longa e espontânea, e em minha opinião, mais rica e interessante, é exatamente a de Fabio. Parece que a entrevista foi uma oportunidade para que o grupo se posicionasse frente a questões tais como *bullying*, problemas de relacionamento pessoais, a dificuldade de ser aceito pelo grupo já estabelecido, e de lidar com essa recusa, questões essas relacionadas ao que entendo como o que Bamberg (1997, 2002) chama de discursos dominantes (*master narratives*) ou discursos com D maiúsculo.

Como veremos adiante, toda a entrevista contém depoimentos interessantes para a análise de identidades que emergem na interação. Para tal análise, busco entendimento para algumas questões. Como os narradores/personagens se posicionam na interação para construir um sentido de quem são e como querem ser vistos pelos

participantes? Como, nesta parte da análise, é co-construído um sentido de pertencimento ao grupo? Como é discursivamente construída pelos adolescentes uma identidade de excluído? Na próxima entrevista, veremos como os adolescentes participantes vivenciam o processo de aproximação e inclusão num grupo de amigos.

5.5.1. “temos algo em comum”: a história do fichário

As linhas 1 a 34 são a introdução à conversa, uma preparação para o que será a parte mais significativa da entrevista, e o meu recorte para a análise. Nesse trecho eu, como entrevistadora, busco ainda ratificar algo que acredito ser verdadeiro, baseada nas entrevistas/conversas anteriores, que é a existência de grupos na escola, o que é confirmado pelos entrevistados (l.8, 10, 15 e 16, 18 a 20).

- 1 Dayse Bem, então você é de francês, a Deni é de inglês, e o Fabio é de inglês, mas
2 vocês são da mesma turma
- 3 Paula Sim
- 4 Dayse No colégio, vocês são da mesma turma, que é misturado, né? então↓ eu queria
5 saber o seguinte: queria perguntar pra vocês se vocês acham que na escola,
6 vamos falar da nossa escola: se existem grupos na escola↓ a minha pergunta é:
7 tem grupos na escola?
- 8 Deni Ah com certeza
- 9 Dayse As pessoas formam grupos aqui na escola?
- 10 Deni Sim
- 11 Dayse sim↑ existem grupos? tá↓ como é que vocês acham que esses grupos se
12 formam? o que que leva as pessoas a a por que que é que por exemplo o Fabio
13 conversa com a Deni ou conversa com a Paula mas não conversa com a Maria
14 Joana >sei lá< com a Maricota? por que será que as pessoas se aproximam?
- 15 Deni Às vezes não é nem por interesse em comum mas é por aceitação:: por
16 afinidade mesmo
- 17 Dayse Hãhã
- 18 Paula Também por turmas: às vezes uma pessoa de uma turma é mais próxima das
19 pessoas daquela turma que das outras turmas:: dependendo do período, da
20 tarde ou da manhã, também tem isso
- 21 Dayse Hãhã mas é claro você também pode ter amigos fazer parte de um grupo que
22 não seja somente da sua turma
- 23 Paula É: claro
- 24 Dayse Mas na sua turma por exemplo: não precisa da sua turma, de nome↓ eu não
25 quero saber de nome especificamente não tá↑ só da experiência de vocês:
26 então: na sua turma você deve ter algumas pessoas com quem <como a Deni
27 falou> tem mais afinidade: então quando você chegou nessa turma como você
28 se aproximou das pessoas? como é que foi essa aproximação?
- 29 Paula Pode falar o nome?
- 30 Dayse Como é que foi? você chegou, olhou, pensou <ih aquele pessoalzinho parece
31 legal, vou sentar lá>: como é que foi a sua chegada?

- 32 Paula A minha? pode falar a minha?
 33 Dayse Não precisa falar o nome de ninguém que eu não quero saber o nome: só a sua
 34 experiência↓
 35 Paula Sim: é porque eu entrei na sala no primeiro dia de aula e e eu vi um objeto: um
 36 fichário:: da Estela ((riso nervoso))
 37 Dayse Hãhã
 38 Paula Em cima da mesa: e tava com umas fotos de uns grupos coreanos que eu
 39 gosto: e aí eu fui logo perguntando pra Denise <Denise quem ta sentada?> não
 40 falei Denise né↑ falei <oi quem ta sentada aqui?> ela falou <a Estela>: aí eu
 41 <ela gosta de king pop>? a Denise <é: só>: e aí desde o primeiro dia de aula eu
 42 fiquei com a Denise e com a Estela e com a Elisa e com o Fabio e a gente
 43 sempre faz trabalho junto
 44 Dayse Então você achou que tinha uma afinidade com aquela [pesso]a↓
- 46 Paula [sim]
 47 Dayse Que tinha a ver com você, [o papo]
 48 Paula [Mas] foi por acaso assim porque se eu não tivesse
 49 visto: porque eu sentei logo atrás delas
 50 Dayse Hãhã
 51 Paula Se eu não tivesse visto talvez eu taria isolada na turma até hoje:
 52 Dayse POR QUE que você diz isso que talvez [estivesse isolada?]
 53 Paula [NÃO: é uma] hipótese, uma opção sei
 54 lá eu poderia estar sozinha na turma até hoje: porque se ninguém

Podemos observar neste trecho um exemplo do que Tuckman (1975) chama de fase de aproximação na dinâmica de formação dos grupos. Essa é, segundo o autor, uma das cinco fases da formação de um grupo: aproximação, discussão, normatização, desempenho e pausa (tradução minha). É a fase que gera uma certa ansiedade e alguma incerteza sobre aquele ser o grupo certo para o indivíduo, ou sobre ser ou não, aceito pelo mesmo. Paula não conhecia ninguém na turma nova, o que a levou a avaliar o terreno, até que encontrou um fichário que chamou a sua atenção por conter personagens de um determinado desenho coreano, que despertou a possibilidade de se juntar a alguém com os mesmos interesses, com quem se identificasse. No início de sua fala, ela expressa linguisticamente uma certa hesitação em contar a sua história (P2), que inclui personagens ausentes (1.29, 32). Na linha 35 há também o riso nervoso da narradora, que funciona como uma pista de contextualização (Gumperz, 1982) para o desconforto criado pela situação. Como narradora, se posiciona (P2) indecisa e insegura sobre contar ou não a história de sua chegada, e posiciona a personagem (P1) dona do fichário como alguém cujo nome deve ser preservado. Uma explicação para esse posicionamento seria o fato de que a

moderadora conhece os ausentes, o que poderia, posteriormente, gerar um certo embaraço ou constrangimento por Paula ter revelado detalhes de uma história que pertence ao grupo. Uma outra possível explicação para essa hesitação poderia ser a incerteza de Paula a partir de sua avaliação sobre o nível de interesse/tellability (Labov, 1997) que essa história teria para alguém que naquele momento exercia uma identidade de moderadora. É interessante observar a maneira como Paula reproduz um trecho do diálogo, parte da narrativa, todo em discurso direto. O diálogo construído (Tannen, 1989) é um recurso que Paula utiliza procurando levantar o interesse da plateia em sua pequena história.

É possível identificar na narrativa de Paula alguns elementos da estrutura analítica laboviana. A narrativa se inicia com uma *orientação* sobre o lugar, o tempo, uma personagem, e uma ação (“entrei na sala no primeiro dia de aula”, l.35; “da Estela”, l.36), seguida de outra ação ou oração narrativa (“eu vi um objeto, um fichário”, l.36). A ênfase criada pelo uso do discurso direto (l.39-41) dá veracidade à história sendo narrada por Paula. Há indicação de uma *avaliação* na linha 38 (‘uns grupos coreanos que eu gosto’), e a escolha lexical de “logo” que sugere sua curiosidade em conhecer aquela pessoa com quem ela se identificaria por causa do tal fichário (“fui logo perguntando”, l. 39). O fichário seria um elemento da cultura jovem, neste caso, compartilhado por Paula, Estela e as outras pessoas que gostam da cultura asiática (desenhos, mangas, etc.). O fim deste trecho da narrativa está marcado pela *coda* (“e aí desde o primeiro dia de aula...”, l. 41-43). O depoimento de Paula parece nos ensinar a respeito do que ela entende por alguém “legal”, alguém com quem se identifica e pensa como ela.

A história do fichário é usada por Paula para expressar e negociar pertencimento a este grupo. O objeto é aqui utilizado como símbolo para demonstrar conformidade aos outros membros, para mostrar que ela, de certa forma, compreende e segue os princípios e “merece estar no grupo” (Linde, 1993). Devemos lembrar que, segundo a autora, nas histórias contadas pelo grupo emergem questões importantes na vida dos adolescentes e é nesse período da vida que começamos a desenvolver o que ela chama de “histórias de vida”. Conhecer as histórias do grupo e compartilhá-las representa uma maneira de tornar-se membro dele.

Logo a seguir à *coda* (1.41-43), Paula sinaliza uma identidade de possível excluída ao dizer que não fosse a coincidência do fichário, ela talvez ainda estivesse isolada na turma (1.51). No próximo segmento veremos que ela se posiciona alinhada com um de seus interlocutores (P2), Fabio, ao afirmar que não consegue se juntar com pessoas que pensam de uma forma diferente. Ela se posiciona como uma pessoa seletiva nos relacionamentos, que busca estar com os iguais. Entretanto, parece emergir nesta fala, e no próximo trecho analisado, uma certa dificuldade em interagir com colegas que não compartilham dos mesmos interesses e modos de pensar, o que pode levar ao isolamento e à exclusão.

5.5.2. “finalmente eu consegui”

- Dayse Mas você acha que tem isso↑ assim da pessoa fica isolada não conversa não fala com ninguém↑
- 55
- 56
- 57 Paula [Ah eu acho↓ acontece sim]
- 58 Fabio [acontece sim↓ eu tou] aqui há 10 anos e só esse que eu me não me isolei, não tenho a palavra agora: mas esse foi o primeiro ano que eu num: quer dizer ano passado também não foi assim tão: mas esse é o primeiro ano que eu tou num grupo
- 61
- 62 Dayse Que você tá conseguindo=
- 63 Fabio [é]
- 64 Dayse [for]mar um grupinho seu assim pertencer a um grupo]
- 65
- 66 Fabio [é:]
- 67 Dayse E como foi assim: já que você tá falando que teve essa experiência né↑ como é que foi essa sua aproximação assim de um grupo?
- 68
- 69 Fabio Isso já começou no ano passado no ano passado é que finalmente eu comecei a falar com as pessoas melhor
- 70
- 71 Dayse Hãhã
- 72 Fabio Aí esse [ano]
- 73 Dayse [mas] alguém te chamou pra ficar ah tipo <vem aqui Fabio, fica aqui com a gente> ou você foi se [aproximando:]
- 74
- 75 Fabio [Hãhã] Acho que as duas coisas
- 76 Dayse Foi assim parecido com a história da Paula? [como é que foi?]
- 77 Fabio [é foi as duas] coisas↓ às vezes me chamam, às vezes eu mesmo até às vezes eu ainda não tou muito acostumado ((riso nervoso)), até às vezes eu peço pra ficar ali com vocês
- 79
- 80 Dayse Hãhã
- 81 Fabio É até um pouco ridículo quando eu peço isso (riso nervoso)
- 82 Deni De modo desnecessário
- 83 Fabio É eu sei
- 84 Dayse porque você: por que que é desnecessário? fala deni o que você ia falar
- 85 Deni É: porque ele já se aproximou da gente ele pode muito bem ficar:

- 86 Dayse Claro: e ele já é amigo há muito tempo: vocês já conhecem o fabio há muito tempo
87 né↑:: e deni, e você assim como é que é a sua aproximação a esse grupo
88 que você hoje ao qual você pertence hoje?
- 89 Deni Ah eu comecei na 5ª série numa turma que eu não conhecia ninguém:: eu não
90 sei: as pessoas foram se aproximando mesmo porque: quando chega aqui no
91 Pedrão: misturam várias turmas ninguém se conhece muito bem: na minha
92 turma já uma turma mais ou menos ficou junta desde o Pedrinho: mas aí
93 eu conheci algumas pessoas em comum, aí eu fui conversando: fui vendo
94 que umas pessoas já tinham mais afinidade do que outras e essas são amigos que
95 se juntaram a mim: aí foi assim até agora:: amigos: aí depois amigo de amigos
96 que junta, aí umas pessoas ficam amigas e outras se separam:
- 97 Dayse É meio que uma rede né↑
- 98 Deni É:
- 99 Paula [Uma trama]
- 100 Dayse [uma rede] né↑ e assim na própria sala de aula vocês veem que existem grupos
101 diferentes?
- 102 Paula [sim]
- 103 Dayse [den]tro de uma sala de aula↑ existem grupinhos diferentes↑ então é: só porque
104 eu não quero tomar muito tempo de vocês: então o que que vocês, o que que
105 vocês acham que faz essas pessoas se juntarem?
- 106 Paula Às vezes o comportamento pode ser também
- 107 Dayse [hã]
- 108 Paula [um fa]tor que tipo, por exemplo, eu não consigo me juntar com pessoas que:
109 sejam muito: agitadas sabe↑ tipo: a diferença:
- 110 Dayse Hum: conversam muito na aula
- 111 Paula É: a gente conversa às vezes quando dá tempo mas: eu não consigo me juntar
112 com pessoas que:: ((alguém entra e sai da sala)) com pessoas que:: não sei↓
113 que pensam de uma forma diferente de mim: eu não consigo () no trabalho
114 em grupo mesmo sabe↑ eu não consigo
- 115 Dayse Então tem essa coisa mesmo: do comportamento: da da afinidade: então tem
116 grupo↓
- 117 Fabio () junto com os grupos porque tem gente que eu não consigo: eu acho que às
118 vezes eu num: num sei↓ não que eu não goste, mas eu não não tou achando a
119 palavra
120 ()
- 121 Fabio Não: é que algumas brincadeiras por exemplo se: tem grupo que você não
122 pode falar uma coisa que todo mundo já começa a rir do que você falou: eu
123 não consigo: já aqui eu não me sinto assim
- 124 Dayse Aí você não se sente bem [não se sente à vontade]
- 125 Fabio [é: aí tudo que eu] falo é: com alguns grupos: quando
126 eu procurava alguém é tinha alguns grupos que eu chegava
- 127 Paula [virava motivo de
128 piada]
- 129 Fabio [é: aí aqui eu]
- 130 finalmente consegui
- 131 Dayse Aí você se sente à vontade [por]que ninguém brinca quer dizer brinca [mas]
132 Fabio [é] [se eu]
- 133 falar uma coisa: uma besteira qualquer ninguém vai ficar rindo de mim: vão rir
134 na hora porque talvez seja engraçado mas não pra fi: com o objetivo de me:
135 Dayse De ficar: de te sacanear né↑ uma coisa ofensiva né↑
- 136 Fabio Hãhã: que eu me sinto em alguns grupos
- 137 Dayse [hãhã entendi]
- 138 Paula [Eu também a mesma] coisa que ele
- 139 Dayse Ah gente muito bom muito bom:: deixa eu pensar se tem mais alguma coisa

A participação de Fabio começa, vale dizer, espontaneamente, ao concordar com Paula em sua resposta à pergunta da moderadora sobre a possibilidade de um adolescente ficar isolado sem falar com ninguém. Tanto Paula quanto Fabio são enfáticos ao afirmar que isso acontece sim. Fábio parece querer dar à sua história um alto grau de reportabilidade, parece querer dizer quão relevante ela é, ao criar em seus interlocutores uma expectativa sobre o que vai contar. Ele sinaliza essa relevância não só com a avaliação interna da fonologia expressiva, mas com uma avaliação externa na escolha do recurso retórico do longo período de 10 anos! (1.58-61) Essa avaliação é determinante para a reportabilidade da narrativa (Bastos, 2005), pois contém informação sobre a sua carga dramática. Fábio correria o risco de perder a face se a sua história não apresentasse uma avaliação ou um ponto relevante, uma vez que a reportabilidade da narrativa depende da relevância da história para os participantes em determinado contexto (Linde, 1993; Norrick, 2005). Parece que Fabio quer trazer a sua audiência para si, para a sua história (sobre um fato marcante para ele), que vale a pena ser contada. Apesar da vontade de tornar a sua história relevante, Fábio aparenta dificuldade em expressar como tem lidado com o seu relacionamento com os colegas na linha 59 (“não tenho a palavra agora”). Essa dificuldade vai se repetir na linha 118 (“não tou achando a palavra”) ao tocar novamente no mesmo assunto. A moderadora mostra solidariedade, se alinha com Fábio e o auxilia a completar a frase (1.62-65).

Este trecho (1.58-139) permite que se observem os diferentes níveis de posicionamento propostos por Bamberg (1997, 2002): dos personagens (P1), do narrador frente a seus interlocutores e vice-versa (P2), e do narrador em posição a si mesmo, a suas crenças e pontos de vista (P3). As linhas 58 a 61 nos apresentam um pequeno trecho de orientação narrativa, no qual o narrador se posiciona como personagem rejeitado (P1). A moderadora se posiciona (P2) solidária e em relação ao narrador e mostra compreensão do problema ao repetir a fala de Fabio (1.64-65). Parece que a moderadora tem um certo receio de perguntar sobre a experiência de Fabio, e cria-se um leve desconforto caracterizado pela escolha lexical de “já que você está falando”, o que também representa a deixa para que se concretize a

pergunta sobre a sua aproximação ao grupo. Observa-se assim que o comportamento discursivo da moderadora tem relação com a delicadeza da situação (Silverman & Peräkylä, 1990; Ostermann & Meneghel, 2012). Fabio *orienta* a sua narrativa (l.69, 72) da aproximação ao grupo e até a linha 79 seu discurso sustenta o seu posicionamento como rejeitado, chegando à auto-depreciação na linha 81 ao assumir que sua atitude chega a ser ridícula. Outra escolha lexical importante é a do verbo “pedir”, usado duas vezes (l.79, 81), quando Fábio se refere à sua aproximação das meninas. Entendo que este é outro momento de desconforto, para o menino, que aparenta estar se desculando por “pedir” o acolhimento, e para Deni, que também parece incomodada pelos pedidos “desnecessários” (l.82). Há uma sequência de *avaliações*, tanto verbais, pela ênfase em certas palavras, ou pela escolha propriamente dita das palavras (“ridículo”), quanto não-verbais, no riso nervoso de Fabio, que parece reforçar a sua insegurança e auto-depreciação. Ao fazer isso, Fabio assume uma identidade estigmatizada, fortalecendo uma *performance* (Moita Lopes, 2009) de “coitado”, com a qual Denise não concorda. Ela se posiciona como discordante (P2) do narrador pois não quer ratificar a identidade de estigmatizado salientada por ele, posição que, a meu ver, ilustra a importância do grupo de colegas na co-construção da identidade do jovem.

Ressalto mais uma vez o aspecto da dinâmica de aproximação da pessoa ao grupo. Wilson (2003) sugere que um dos motivos pelos quais o grupo funciona como agente de socialização é a necessidade de aceitação que afeta o ser humano de uma forma geral, e em todas as idades. No caso da aproximação, o adolescente auto-seleciona o grupo onde quer se encaixar, mas nem sempre a escolha parte dele. Assim, às vezes ele busca o grupo com o qual quer se relacionar, mas às vezes, é o grupo que o convida a participar (como vimos na entrevista 1). Com Fabio, acontece de diferentes formas (l.77-79): às vezes o chamam, visto a sua dificuldade; às vezes ele toma coragem e se chega, sem antes pedir licença.

Trazer para o meu texto a entrevista na íntegra, e não apenas um recorte menor para a análise, foi algo proposital. A narrativa de Fabio, na qual ponho enfoque aqui, é entremeada por narrativas de apoio interessantes que contribuem na construção de sua história: a de Paula, sobre o fichário como interesse em comum com um membro

do grupo, e a de Denise, sobre a dinâmica da formação do seu grupo na 5ª série. Embora não seja feita uma análise mais apurada de todas as contribuições, há momentos que são relevantes para a reflexão sobre a dinâmica da formação de grupos. Exemplo da formação processual e dinâmica de um grupo, parece ser o foco da narrativa de Denise (1.89-96), uma narrativa nos moldes estruturais canônicos, que se desenvolve a partir da *orientação* (1.88-89), da *complicação* (as turmas se misturam, ninguém se conhece, fui vendo, amigos vão se misturando), até que há uma *resolução* (pessoas ficam amigas, outras se separam) e a *coda* (foi assim até agora). A dinâmica da formação dos grupos parece passar por esse processo de encontros e desencontros. Vale lembrar que o grupo já formado e estabelecido pode passar por um estágio de pausa (*adjourning*), segundo a teoria dos grupos de Tuckman (1975), no qual um ou mais membros experimentam um sentimento de realização, mas chega o momento em que o grupo pode se desfazer. A narrativa de Denise também ilustra as palavras de Bauman (2005:17) sobre a fluidez de pertencimento e identidade citada anteriormente neste trabalho: “não são garantidos para toda a vida e são bastante negociáveis e revogáveis”. Um ponto a ser ressaltado no que concerne a manutenção de um núcleo de amigos ao qual se afiliam e desafiliam outros tantos é a questão do tempo de conhecimento, presente também na história de Marcos (entrevista 1). O tempo que se conhece o amigo é um valor importante que configura amadurecimento do relacionamento, e que pode disfarçar certas diferenças entre os pares. Em outras palavras, é mais fácil o adolescente aceitar alguém “diferente” se ele já é conhecido há algum tempo, do que aceitar alguém novo e “diferente” no seu círculo de amizades. Assim, o tempo de conhecimento, a relação de amizade mais amadurecida, poderiam ser considerados elementos articuladores na dinâmica dos agrupamentos adolescentes.

A partir da linha 117, Fabio retoma a sua fala sobre as suas tentativas frustradas de aproximação a outros grupos, e segue se posicionando como excluído. Fabio estaria no quinto estágio de desenvolvimento (Erikson, 1968) social do indivíduo, no qual o adolescente aprende a negociar em interações sociais para se encaixar e ser aceito, e no qual as avaliações do grupo são de crucial importância. Ele co-constroi a sua identidade de excluído com as duas meninas, mas o faz, principalmente em

colaboração com Paula, que se alinha com ele (l.127,128) e parece entender o seu problema. Paula avalia a sua dificuldade em se relacionar com pessoas que agem diferente dela, e enfatiza essa avaliação ao selecionar a expressão “eu não consigo”, utilizada nada menos do que quatro vezes em seis linhas. Fabio faz a mesma escolha lexical (“eu não consigo”) para se posicionar alinhado com Paula (P2) e salientar uma marca identitária naquele contexto. Norrick (2005) explica que ao escolher, não só uma determinada experiência a ser relatada, mas também a maneira como vai apresentar essa experiência para uma certa plateia num certo contexto, os narradores constroem identidades, o que acontece ao longo de todo este trecho da interação.

Podemos observar um posicionamento solidário de Paula em relação a Fabio. Entretanto, embora tenham feito a mesma escolha lexical (“eu não consigo”), cada um deles faz uso dela para expressar coisas diferentes. Paula não consegue se relacionar com o “diferente” porque não gosta e não faz questão, e não parece construir em sua fala um sofrimento, ao contrário de Fabio, que não consegue porque se sente mal num determinado grupo, e sofre com a exclusão.

Ainda convém retomar Bamberg e propor uma reflexão sobre como o narrador (também personagem) se posiciona em relação a si mesmo e, ao fazê-lo, procura responder a pergunta “quem sou eu nisso tudo?” A exclusão faz-se relevante desde o início da fala de Fabio. Entretanto, é no trecho das linhas 121 a 136, que o menino relata a sua experiência de insucesso em incluir-se em “alguns grupos”. Fabio inicia seu relato com uma avaliação negativa das brincadeiras feitas pelos integrantes de outros grupos, que o inibiam a ponto de sentir-se rejeitado. A narrativa segue com uma pequena sequência de verbos no passado imperfeito (“eu procurava”, “eu chegava”, l.126), co-construída com Paula (“(ele) virava motivo de piada”, l.127,128), que se posiciona alinhada com o menino em relação à sua dificuldade, e se resolve na sua etapa de finalização com “eu, finalmente, consegui” (l.130). O uso de “finalmente”, que já tinha sido visto numa de suas falas anteriores (l.69), leva a crer num sentimento de alívio para Fabio após tentar se enturmar tantas vezes. As escolhas lexicais do menino, assim como todo o seu relato, fazem transparecer a importância dada por ele ao pertencimento a um grupo, e, possivelmente, o seu sofrimento por se sentir isolado e excluído. O uso do pretérito imperfeito, por

exemplo, assim como a repetição da ação deixam transparecer sua dificuldade em alcançar o objetivo de se encaixar em um grupo, enquanto que o advérbio “finalmente”, parece marcar o fim de sua trajetória de excluído a incluído como uma vitória após muitas tentativas. Mais uma vez, vale mencionar a força da avaliação, que neste caso segue a *resolução*, e corrobora o seu alívio e bem-estar no grupo como comunidade acolhedora (l.132-134), o qual releva as “besteiras” que ele possa dizer.

Numa tentativa de visualizar o processo de inclusão de Fábio, selecionei algumas das falas retiradas do excerto e as dispus em uma linha contínua que vai de sua condição de excluído a incluído. Pode-se notar que o sentimento de desconforto da condição de excluído vai se dissipando até chegar à condição de incluído, na qual se constrói ainda não muito seguro, mas já se sentindo mais confortável.

←	→	
EXCLUÍDO	INCLUÍDO	
“Brincadeiras”	“Alguém te chamou”	“Se falar besteira ninguém vai ficar rindo”
“Eu não consigo”	“Você foi se chegando”	“Se sente à vontade”
“Eu chegava”	“Às vezes me chamam”	
“Virava motivo de piada”	“Às vezes eu peço pra ficar com vocês”	
“Eu sinto em alguns grupos”	“Ainda não estou muito acostumado”	
(sacanear / coisa ofensiva)		

Antes de passar a algumas considerações finais, torno a valorizar o grupo de colegas como agente de socialização e elemento significativo na construção sócio-discursiva de identidades. Podemos pensar nos exemplos de Fábio, convidado a participar do grupo pelas meninas acima; de Inês, para quem é preciso pertencer a alguma coisa; de Marcos, que ficou grato pela acolhida do grupo; de Gustavo, que se integrou porque o grupo percebeu que ele tinha mais a ver com eles do que eles achavam. Há casos em que não se tem muito controle ou liberdade para selecionar os amigos como é tipicamente esperado, e como pudemos observar em algumas das

narrativas analisadas, nem sempre as escolhas partiram da iniciativa dos adolescentes, ao contrário, foram “Salvos pelo Grupo”, como na história de Marcos (cf. entrevista 1, anexo 5) e do próprio Fábio, que já havia tentado aproximação a outros grupos, sem sucesso. Entretanto, insisto na importância de se refletir sobre a dinâmica da formação de grupos na escola, pois, não importa de que lado o adolescente esteja, seja ele um “legal” ou um “excluído”, parece ser o grupo quem avalia e indica se ele pode ou não entrar e ficar, como no caso de Marcos, que foi “resgatado” explicitamente pelo grupo, o do *nerd* que foi chamado para jogar bola, ou o do Foca, que não tinha nada a ver com ninguém, e no de Fabio, que mais de uma vez não conseguiu se integrar aos grupos aos quais tentou se aproximar, por não conseguir superar as brincadeiras feitas por eles para talvez manter o “estranho” afastado.

Passo agora à última seção, onde tecerei algumas considerações, embora não conclusivas, sobre esta análise e sobre como estes dados podem contribuir para a busca de entendimento a respeito de questões maiores relevantes para minha pesquisa.