

6 Considerações finais

Compreender as coisas que nos rodeiam é a melhor preparação para compreender o que há mais além (Hipatia de Alexandria).

Passo a algumas considerações a respeito das reflexões construídas ao longo do trabalho. Em primeiro lugar, revisitarei brevemente os fundamentos teóricos que basearam a análise. Em seguida, reintroduzirei as questões iniciais apresentadas e discutidas, que impulsionaram este projeto. Farei, logo após, uma breve retomada das questões que, a certa altura da pesquisa, me conduziram a novas reflexões, e, por fim, compartilharei algumas observações que fiz ao longo do caminho que percorri, que, como disse anteriormente, pretende contribuir para os estudos da “sociolinguística da juventude” (Androutsopolos e Georgakopoulou, 2003), não de forma conclusiva, mas de forma a construir mais uma possibilidade de referência a professores, pais e educadores, em geral.

6.1. Revisitando conceitos teóricos

O percurso teórico que trilhei foi orientado por distintas áreas de conhecimento que, ao longo da pesquisa, conversaram entre si em maior ou menor proporção, sempre com o objetivo de contribuir na construção deste trabalho. Primeiramente, creio que aliar uma visão sócio-interacional do discurso (Gumperz, 1982) à análise de narrativas tenha sido uma escolha apropriada, uma vez que não existe construção sem interação e construímos o modo como pensamos em nós e nos outros nos encontros e interações com os outros (Bastos, 2005), especialmente em forma narrativa. Tornar um olhar atento para as performances narrativas/identitárias dos sujeitos sociais da forma como se apresentam no palco interacional da vida em sociedade possibilitou-me aprender e compreender questões emergentes sobre a

cultura jovem, em especial, temas delicados tais como a necessidade de aceitação, a amizade, a exclusão por parte do grupo, das quais falarei em momento oportuno.

Gostaria aqui de salientar algumas categorias que orientaram a análise das narrativas e que proporcionaram *insights* relevantes, os quais continuarão sendo discutidos mais adiante. Em primeiro lugar, mas não em ordem de importância, foram utilizadas categorias de análise labovianas de forma flexível. Inspirada pelas narrativas breves ou pequenas histórias de Bamberg e Georgakopoulou, não deixei passar material de pesquisa que poderia ser descartado pelo estudo das narrativas canônicas. À medida em que fazia uma leitura e audição cuidadosas das transcrições, passei a selecionar para a análise certos fragmentos de fala contendo orientação narrativa, mas não necessariamente todos os elementos da análise estrutural laboviana. Escolhi, então, trechos com a presença de pelo menos dois eventos em sequência temporal, não necessariamente no passado, e um ponto (a sua mensagem central). Os trechos que acaso não seguiram esses critérios contextualizaram as narrativas e construíram inteligibilidade para a pesquisa. Além desses critérios, me propus a trazer para a análise outro elemento relevante, a avaliação, que salta aos olhos em diversos trechos das transcrições, e que corrobora a **força avaliativa que os adolescentes tendem a colocar em suas falas**.

Revisito, brevemente, a análise de posicionamentos de Bamberg (1997, 2002), cujo enfoque encontra-se na maneira como os narradores e participantes se engajam ativamente no processo de construção da narrativa, e nesse processo, busca-se entendimento para três níveis de posicionamento: como os personagens estão posicionados na narrativa, como os falantes se posicionam frente a seus interlocutores, e como o narrador se posiciona frente a si mesmo e a discursos culturais existentes. Este tipo de análise possibilitou identificar **vários aspectos identitários dos adolescentes**, salientados de acordo com seus posicionamentos na interação: jovem legal, incluído, inseguro, estranho, adaptado à cultura jovem, excluído, etc., como veremos de forma mais sistematizada mais adiante.

Em paralelo à fundamentação iluminada por teorias sociodiscursivas com foco na análise de narrativas, lancei mão de conceitos da psicologia social, tais como a Teoria da Dinâmica dos Grupos (Tuckman, 1965, 1977) e teorias sobre a formação de

grupos pequenos (Levine & Moreland, 1994). Ambas as teorias identificam fases na dinâmica de formação de grupos, que vão desde a fase de reconhecimento à acomodação no grupo, ou possível saída, no caso de conflito ou insatisfação. Os dois enfoques, o da psicologia social e o da análise de narrativas, se complementaram, o primeiro, lançando o olhar para a formação de grupos, e o segundo, para as relações de pessoas específicas com o grupo.

Passo agora a rever as questões iniciais deste projeto e como elas foram me conduzindo a outras reflexões que enriqueceram e modificaram a minha maneira de vê-lo.

6.2. Relembrando as questões de pesquisa

Para que se relembre a trajetória da pesquisa é necessário voltar a falar de seu objetivo inicial, o qual era uma reflexão a respeito da existência de grupos na escola, os tipos de grupos, a existência de tribos bem delineadas com características nítidas, como costumamos ver nos filmes adolescentes americanos. Para tal, foram feitas duas entrevistas como parte da atividade pedagógica inicial já descrita, das quais uma foi analisada. A entrevista seguinte, sobre a chegada de Marcos (entrevista 2, anexo 5), na qual Clarisse diz haver “**grupos de amigos**” começa a ampliar o meu entendimento sobre o que seja um grupo. Passo então a refletir sobre grupos como agrupamentos dinâmicos de adolescentes, assim como sobre a dinâmica da formação dos mesmos. Para tal, foram feitas diversas entrevistas semi-estruturadas, na sua maioria de caráter bastante informal, todas gravadas em áudio (algumas em vídeo também), nas quais os adolescentes, com idades entre 15 e 18 anos, iam respondendo às perguntas, tecendo comentários sobre suas experiências e as dos outros, e em diversos momentos, contando histórias, se posicionando como narradores e personagens, e, dessa forma, co-construindo identidades.

Nessas entrevistas, os adolescentes vão construindo discursivamente uma dicotomia entre “nós” e “eles” ou os “legais” e os “estranhos”, até introduzirem a marca identitária “excluídos”. Relembro aqui as ideias de Fetterman (1989), mencionadas anteriormente na seção 4, sobre o trabalho etnográfico. Segundo ele, o

etnógrafo parte para o trabalho com um problema, um ante-projeto de pesquisa, “com a mente aberta, não com a cabeça vazia”. Eu acrescentaria que quando se trabalha com etnografia, é importante trabalhar não só com a mente, mas também com os ouvidos bem abertos. Ao ouvir cada entrevista, uma, duas, três vezes, descobre-se coisas que não tinham se revelado anteriormente; a cada entrevista, leitura, discussão, acrescenta-se uma nova possibilidade. Assim, me alinho com Erickson (1984), para quem a perspectiva e as perguntas de pesquisa podem sofrer mudanças ao longo do trabalho. Sendo esta uma pesquisa de caráter interpretativista, minha análise será sempre influenciada por minhas visões e experiência, assim como pela curiosidade e desejo de ir um pouco além. Isso explica a reformulação e/ou acréscimo das perguntas iniciais de pesquisa discutidas acima, que diziam respeito à formação de grupos na escola:

Existem grupos? São bem definidos? Quais são?

Como se formam os grupos?

Qual a importância do grupo nessa dinâmica?

Houve então uma pequena mudança de rumo na pesquisa, e essas questões, que nortearam o trabalho inicialmente, foram evoluindo e caminhando, sem serem descartadas, na direção de uma **reflexão mais focada nas construções discursivas da inclusão e da exclusão**, esta última, que surgiu como tema recorrente nas palavras dos adolescentes.

Que outros significados podem estar ocultos no termo “excluído”?

Será que chamar os colegas de “estranhos” seria também uma manifestação de discriminação, uma maneira de esconder algum tipo de preconceito?

Como o adolescente fala de sua exclusão?

Qual a importância de estar incluído, de ter um pequeno grupo de amigos?

Apesar dessa pequena mudança de rumo, ainda insisti na dinâmica da formação dos grupos como tramas ou redes de amizades. Afinal, a pesquisa me levou a pensar que **não importa qual seja o seu grupo, ele parece sempre ter grande importância na vida do adolescente e na construção de suas identidades**. Por

fim, tentarei responder as questões propostas com base na fala dos adolescentes e nas reflexões que surgiram a partir da análise das mesmas, recorrendo à fundamentação teórica que alicerçou essas reflexões.

6.3. Construindo entendimentos

Existem grupos? São bem definidos? Quais são?

Como se formam esses grupos?

Num primeiro momento, foi possível observar nas falas dos entrevistados que **existem, sim, grupos na escola, embora não muito estáveis. Os grupos se formam a partir de interesses comuns, de afinidades, de crenças e valores compartilhados, e apesar de sua fluidez, evidenciam uma identidade de grupo.**³

“TEM GRUPOS DE AMIGOS”

As práticas dos grupos, o que fazem juntos, o jeito de vestir, de falar, de se comportar, estão intimamente ligados à construção de suas identidades, e nesse sentido vale relembrar o conceito de “comunidade de prática” (Eckert & McConnell-Ginet, 1992, p.464), segundo o qual, quando um grupo de pessoas se une por um esforço comum, elas passam a desenvolver práticas através das quais a produção de significados ocorre. Os grupos aqui entrevistados parecem exibir características de comunidades de prática, que nos permitem vê-los como coesos, apesar de suas diferenças individuais: tem crenças compartilhadas, interesses e hábitos comuns, tais

³ os trechos em negrito servem para enfatizar meus entendimentos e como tentativa de sintetizar respostas às perguntas de pesquisa.

como, por exemplo, a ironia e o “dar fora” nos colegas, o distanciamento daquele que não se encaixa nos padrões da turma, ou uma certa rejeição aos bagunceiros, aspectos que sinalizam fronteiras entre nós e eles, o nosso grupo e os outros.

Embora a amálgama seja criada por características que as pessoas do grupo tem em comum, seus membros tem características individuais. Ainda que não encontremos grupos tais quais os que Maffesoli (1996) chamou de tribos (com caráter fluido, mas com características bem delineadas), existem, sim, pequenos **grupos de amigos** com características em comum, que são identificados como tais, mas cujos membros tem as suas características individuais, o que estimula um caráter fluido e dinâmico, não só à estrutura dos grupos em si, mas à maneira como interagem membros de grupos diferentes, construindo dessa forma tramas ou redes de relacionamentos.

Parece não haver grupos bem delineados ou segregação por tipos estereotipados.

“Tem grupos, mas não tão forte”
 “Lá é mais estereotipado”
 “Quem é de um grupo não fala com o outro”
 “A gente fala com todo mundo” “consegue falar”
 “Aqui não tem aquela coisa... que ninguém fala com ninguém”

É possível observar que há adolescentes “diferentes”, que podem fazer parte de tribos, mas talvez fora da escola. O que parece acontecer, possivelmente pelo número reduzido de “diferentes” dentro da escola, é que, embora estes se atraiam, **não foi observada uma segregação** por “tipos” estereotipados. Os “estranhos” se atraem, podendo formar pequenos grupos por conta de seus interesses em comum, mas quase sempre se misturam aos “legais”, e parecem conviver sem maiores conflitos (“a gente fala com todo mundo”).

Existe uma dinâmica de aproximação e fatores que contribuem para que os grupos se formem.

“Por interesses em comum”
 “Afinidades”
 “Por aceitação”
 “Encontram características em comum” / “vão se agrupando”
 “Eu procurava” / “eu chegava”
 “Alguém me chamou”
 “Fui me aproximando”
 “Vai lá salvar esse garoto”
 “Agora já estamos na fase de dar fora um no outro”

É possível observar de forma clara em meus dados, inclusive os que não foram recortados para inclusão neste texto, que existe um movimento de aproximação, que pode, ou não, resultar em aceitação e acomodação ao grupo. O adolescente que chega novo à escola, por exemplo, **faz um reconhecimento dentre os grupos, daquele com o qual mais se identifica**, como no caso de Paula e do fichário, ou no caso de Marcos, que “ficou olhando” pra ver de quem se aproximaria, no de Foca que “ficava sentado do lado”, ou mesmo no de Fabio, que tentou mais de uma vez, mas não foi bem sucedido. Depois do reconhecimento e aproximação, há uma fase de acomodação, na qual o novo membro tenta se adaptar, e que afeta a auto-estima do mesmo, assim como o comportamento de todos, inclusive dos membros do grupo (Levine & Moreland, 1994).

O desconforto gerado pela incerteza do ser ou não ser aceito parece se dissipar na medida em que todos se acomodam à nova ecologia do grupo. O oposto também ocorre se a acomodação não acontece de forma tranquila, o que pode resultar em baixa auto-estima, exclusão e isolamento.

Acomodados	Não acomodados
<p>“Agora já tamos na fase de dar fora um no outro”</p> <p>“Se eu falar uma besteira ninguém vai ficar rindo de mim” / “Não pra fi: com o objetivo de me:” “((sacanear))”</p>	<p>“Eu me sentia mais excluída”</p> <p>“Eu não me senti confortável”</p> <p>“Elas se sentem sozinhas”</p>

Tal como na Teoria da Dinâmica dos Grupos (Tuckman, 1965, 1977) e em teorias sobre a formação de grupos pequenos (Levine & Moreland, 1994) da psicologia social, foi possível identificar fases na dinâmica de formação de grupos, que vão desde a fase de reconhecimento à acomodação no grupo, ou possível saída, no caso de conflito ou insatisfação. É interessante notar como Marcos está bem integrado ao grupo a partir do momento em que já pode brincar, “dar fora” nos colegas, assim como Fábio pode “falar besteiras” que ninguém vai incomodá-lo com piadas ofensivas, após várias tentativas de aproximação a outros grupos. Ambos parecem estar bem acomodados à ecologia do grupo. Por outro lado, Inês parece ainda não ter se integrado, o que acentua a sua sensação de isolamento.

Qual a importância do grupo nessa dinâmica?

O grupo de colegas parece representar um fator dominante para decidir quem pode entrar ou ficar naquele grupo.

Não pode ficar	Pode ficar
<p>“Tem que agir do modo tal”</p> <p>“Ficam rindo de mim”</p>	<p>“Às vezes me chamam”</p> <p>“Ele foi se moldando ao nosso () e aos</p>

<p>“Você e a Fabia ficavam excluídas do grupo?” “Huhum”</p> <p>“Ele tentava se enturmar com todo MUNDO”</p> <p>“Ninguém falava com ele porque ele era esquisito pra caramba”</p> <p>“Se ele estudasse na nossa turma ele ia ser muito excluído”</p>	<p>padrões da turma”</p> <p>“Salva esse garoto”</p>
---	---

É preciso lembrar aqui que não me refiro a grupo como algo estático e sem dinamismo. Ao contrário, os grupos de colegas são tramas que se fazem e desfazem. Entretanto, há um núcleo que parece estar ali há mais tempo e que vai agregando novos membros, enquanto outros podem se distanciar. Esse grupo tem influência sobre possíveis afiliações e desafiliações. A influência dos colegas é visível em todas as histórias, mas trago o foco apenas à primeira história, na qual Marcelo manda Isadora ir “resgatar” Marcos dos excluídos. Provavelmente, se Marcos fosse um “estranho”, o grupo não se reuniria para “salvá-lo”. A importância do grupo na vida do adolescente também marca todas as histórias, mas é especialmente relevante no relato de Inês, que deseja “pertencer a alguma coisa” e na história de Fabio, o menino que tentou várias vezes se enturmar, sem sucesso, até ser aceito no grupo de Paula e Denise. Neste caso, **o grupo cumpre duas funções: por um lado, é aquele que pode desprezar, ignorar, fazer piada, subestimar, ser cruel, estigmatizar; por outro, é o grupo que recebe, acolhe, apoia, e dá a sensação de segurança de que todos precisamos.**

Que outros significados podem estar ocultos no termo “excluído”?

Será que chamar os colegas de “estranhos” seria também uma manifestação de discriminação, uma maneira de esconder algum tipo de preconceito?

Os agrupamentos também se dão a partir de critérios por vezes não muito claros. Os adolescentes constroem em seu discurso uma dicotomia entre nós e eles, que se traduz no que eles chamam de “os legais” e “os estranhos/esquisitos” (que acabam por ser excluídos), respectivamente.

legais	Estranhos
“Gente normal” “Segue os padrões da turma” “Tem algo em comum” “Dá fora” (leva na brincadeira) “Me chamaram para o grupo”	Comportamento “afetado” “Usava um óculos” / “cabelo estranho” / “cabelo azul” “Conversava umas paradas muito chatas”

Mas o que é ser legal e o que é ser estranho? Para uns, o legal é o estranho para outros. É curioso notar que nas três primeiras entrevistas as palavras “estranho” e “esquisito” emergiram do discurso deles e foram mencionadas 14 e 11 vezes, respectivamente, para se referirem aos colegas. Por outro lado, nas duas últimas entrevistas, das quais participaram adolescentes, aparentemente, com problemas de relacionamento, as mesmas palavras não apareceram em momento algum.

Na tentativa de compreender melhor essa dicotomia construída por eles mesmos, procurei explorá-la mais e me informar sobre possíveis significados para “legal” e “estranho”, termos recorrentes nas interações. Após reler e ouvir as entrevistas, passo a tecer algumas considerações construídas a partir da minha interpretação dos dados. Por legal, entenda-se aquele com quem me identifico, que pensa como eu (“gente normal” que “segue os padrões” e que “tem algo em comum”), que faz coisas comigo, o semelhante, mas não necessariamente igual. Poderia citar como exemplos, Paula e a história do fichário (5.5.1.), Vicente e Rick jogando bola e vídeo-game (5.3.3.), ou Inês, que já está conseguindo encontrar “mais gente parecida comigo” (5.4.1). O legal parece ser também aquele que me acolhe, que fala comigo, me dá atenção, uma palavra amiga, e que não me ridiculariza (quando não estou preparado para isso). Poderíamos pensar no grupo que acolheu Marcos

(5.2.1., 5.2.2.), em Paula e Deni dando atenção a Fábio (5.5.2.), e em seu grupo, que não faz piadas que o ofendem. Tenho observado que a identificação ocorre quando o adolescente encontra em seus pares códigos em comum tais como a roupa (o tênis, a marca da moda), a música, os enfeites (*piercings*, tatuagens, o esmalte de unhas para as meninas). Alguns desses recursos compartilhados emergem no discurso dos entrevistados: o corte de cabelo e os óculos que se transformaram em lentes de Gustavo; o esmalte nas unhas de Miguel, que foi mostrá-las para a pessoa errada; “um esporte que elas fazem” ou “a música que elas escutam” na entrevista inicial (anexo 3). Tudo isso se transforma em marcas de pertencimento. Ou não. Aquele com o qual o jovem, ao contrário, não se identifica passa a ser o “estranho” / “esquisito”.

E as palavras “estranho” ou “esquisito”, que apareceram inúmeras vezes em referência aos colegas, que significados podem expressar? Como veremos logo adiante, estranho pode ser o “chato”, aquele cujo papo não agrada, que esconde certa dificuldade em comunicar-se. Entretanto, ser estranho pode ainda significar não estar de acordo com a cultura jovem estabelecida: não usar a roupa, os óculos, o cabelo da moda, (não) gostar de certo tipo de música, ser estudioso demais (ou de menos), não gostar de esporte, etc. A palavra “estranho” pode ainda operar outros significados, sempre pejorativos, referentes a questões mais profundas, como por exemplo, de gênero. A fim de que se visualize mais claramente alguns dos diferentes significados construídos discursivamente, estes foram alocados em tabela logo abaixo. Embora nem todas as ocorrências tenham se dado nas narrativas analisadas, resgatá-las significa construir inteligibilidade sobre algo que considero relevante na maneira como os adolescentes se referem aos colegas e que pode interferir na dinâmica de aproximação entre eles.

“o estranho” ou “esquisito”

Entrevista 5.1.	<p>“Sensível/delicado” (1.130, 136)</p> <p>“A aparência” (1.175)</p> <p>“Levou um tombo/um mico” (1.233)</p> <p>“Brega” (1.263)</p> <p>“Canta no coral” (1.448)</p>
Entrevista 5.2.	<p>“Para do lado” (1.63)</p>

	“O jeito não é igual ao nosso” (1.84)
Entrevista 5.3.	“Diferente do padrão” (1.42) “A roupa da Deni” (1.102) “Cabelo azul” (1.448) “Muito madura” (1.460)

Ser “estranho” ou “esquisito” resume o ser diferente, aquele com quem o jovem não tem afinidade. O “estranho” é um forte candidato à exclusão pela ausência de identificação. Algo que vale a pena notar a respeito das palavras “estranho” e “esquisito” é o fato de que elas não aparecem em momento algum nas entrevistas 5.4. e 5.5, nas quais os entrevistados se apresentam como jovens mais “seletivos” nas amizades, com certa dificuldade de relacionamento, excluídos em várias ocasiões. Esses se constroem como “excluídos”, mas quando falam de pessoas diferentes com quem tem dificuldade de conversar ou conviver, não se referem a eles (ou a eles próprios) como “estranhos” ou “esquisitos”, ao contrário dos grupos nas entrevistas 5.1., 5.2. e 5.3., que parecem ser mais extrovertidos e comunicativos.

Dentre os “estranhos” há também os adolescentes identificados como “chatos”, aqueles que incomodam ao tentar uma aproximação, aqueles cujo papo não agrada ao grupo, “que param do seu lado e falam uma coisa nada a ver”, “que param do seu lado com cara de bobo”, que não estão de acordo com as normas estabelecidas pelo grupo. Esses adolescentes, segundo os relatos, tem que “batalhar” muito para se enturmar. A questão da comunicação é algo notável nos segmentos narrativos analisados. Aqueles com dificuldade em se expressar, em expor seus sentimentos, com tendência ao isolamento e à timidez, tem mais dificuldade em transpor a barreira do que é apenas visível pelo outro. Em relação à questão da comunicação, na seção de análise, vimos que:

Entrevista 5.1.	“fazemos julgamento antecipado (...) como uma pessoa é, como ela se expressa com os outros”, “se é comunicativa”
Entrevista	“não falam com ninguém”, “fica olhando pra sua cara e não fala nada”,

5.2.	“é o jeito de falar, o jeito de agir”
Entrevista 5.3.	“ele é afetado” (também no jeito de falar), “não falava com ninguém”, “ele conversava umas paradas muito chatas”, “eu termino de falar e ele dá uma risadinha como se ele tivesse na conversa (...) se metendo”
Entrevista 5.4.	“eu sou mais quieta”, “eu sou mais fechada (...elas) mais abertas”
Entrevista 5.5	“a pessoa fica mais isolada não conversa com ninguém”, “comecei a falar melhor com as pessoas”, “não consigo me juntar com pessoas muito agitadas”, “você não pode falar uma coisa que todo mundo já começa a rir do que você falou”, “se eu falar uma besteira ninguém vai ficar rindo de mim”

Os dados apontam para a importância da comunicação nas relações entre adolescentes. Há uma tendência a que os mais abertos, os que tem mais facilidade na comunicação e habilidades interpessoais, tenham maior facilidade de se relacionar e, conseqüentemente, ter mais amigos. Ao contrário, aqueles “mais fechados”, mais sensíveis, “mais quietos”, possivelmente, terão maiores dificuldades, mas não necessariamente, ficarão totalmente isolados.

As falas dos entrevistados levam-me a acreditar que, num primeiro momento, eles se importam com **o visual, o superficial, aquilo que fica apenas aparente à primeira vista, e deixam-se levar por crenças, preconceitos e estereótipos, pelo saber as “verdades”** que caracteriza o adolescente. Isso tudo parece levar o adolescente a não ouvir o outro, não lhe dar a palavra, não dar ao outro tempo para que possa construir algum envolvimento. Mais de uma vez, destacou-se nos dados a ideia de que algum tempo depois, aquela pessoa, inicialmente “excluída”, descobriu-se alguém que valia a pena conhecer e merecia pertencimento ao grupo (“é só passar um tempo assim com ele, que ele tem mais a ver com a gente do que a gente achava”, 5.3.2., 1.366, 367; “às vezes é uma pessoa muito legal = e a gente perde a oportunidade de conhecer uma pessoa legal (...) por causa desse preconceito”, anexo 3, 1.246, 249)

A seguir, tecerei mais algumas considerações sobre o “excluído”, **marca identitária construída em quase todas as interações, tanto dos entrevistados considerados “legais”, quanto daqueles que poderiam ser identificados como “excluídos”**. É uma marca identitária bastante forte, que caracteriza tanto o indivíduo quanto o grupo de excluídos.

Como o adolescente fala de sua exclusão?

Para os entrevistados, a exclusão pode levar a um sentimento de rejeição, frustração e baixa auto-estima do adolescente.

“A pessoa fica isolada / não fala com ninguém”
 “Às vezes me chamam (...) eu ainda não tou muito acostumado”
 “Eu não consigo”
 “Eu já sinto isso e sei que é uma coisa ruim”
 “Elas se sentem sim sozinhas:: totalmente”
 “Eu não me senti confortável”

Nestas falas é possível observar como a construção dos sentimentos decorrentes da exclusão é feita discursivamente por dois adolescentes com dificuldades em se relacionar. Fábio já tentou tantas vezes se integrar a outros grupos sem sucesso que restou um sentimento de rejeição muito forte. A sua baixa-estima é tal, que mesmo depois de convidado e bem acolhido por um grupo, ele ainda fica reticente por não estar acostumado à aceitação. Inês também constrói a exclusão como algo ruim que gera um sentimento de frustração após várias tentativas de inclusão mal sucedidas.

No processo de construção da inclusão/exclusão, os entrevistados parecem trilhar dois caminhos: o da incessante tentativa à inclusão, até que ela aconteça, ou o da procura pelo igual excluído e a formação de um grupo de excluídos. Segundo as palavras de Inês, as pessoas que não seguem as regras (como ela) se sentem sozinhas,

mas “isso não significa que não tenham gente em comum”. Quando o excluído tenta se incluir em algum grupo sem muito sucesso, a tendência é que ele se junte a outros como ele e que forme um grupo de excluídos, como explicou Marcos (“os que não falam com ninguém (...) aí eles se juntam pra formar um outro grupo”, l.23-25, anexo 5).

Entretanto, é muito interessante observar na fala dos entrevistados que o adolescente construído como “estranho”/“esquisito”, cuja tendência será a possível exclusão dos grupos, pode ser “salvo” desse processo. O jovem pode ser caracterizado como “diferente”, mas se, apesar disso, ele também possui alguma característica em comum com a maioria, a convivência poderá acontecer sem maiores problemas. Assim, se você é *nerd* mas joga bola, ou baladeiro, mas o papo é bom, não ficará sozinho e isolado. **Os “chatos” é que não são bem-vindos...** Se retomarmos a entrevista 5, podemos observar que Paula, por exemplo, tem admiração por grupos coreanos, o que não é algo muito comum entre a maioria dos adolescentes. Embora ela não se considere uma menina “popular”, ela tem o seu grupo de amigos. Outro exemplo é o de Rick, que se dedica aos estudos além do aceitável para os padrões do grupo, mas sabe jogar bola e video-game. E se o colega Isaac, construído por Vicente como homossexual não é uma “bicha louca”, mas uma “bichona tranquila”, que joga vídeo-game e tem interesses em comum, parece que esse também se integrará ao grupo. Entretanto, com Fabio, o menino que ficou isolado por muito tempo já é diferente. Esse apresenta uma inabilidade interpessoal / social, uma grande dificuldade em relacionar-se com os outros. Evidencia-se aqui que a dificuldade maior está mesmo na comunicação com os colegas.

Qual a importância de estar incluído, de ter um pequeno grupo de amigos?

A procura por aquele que tem afinidade e dará apoio, a busca por um grupo de amigos, é parte do constante processo de construção de identidades. Na adolescência os colegas passam a estar mais presentes nas vidas dos jovens,

representam uma parceria para aprender juntos a crescer e construir significados sobre a vida em sociedade. Como Coutinho (2002, 2009) nos coloca, o adolescente é um ser “errante” entre duas dimensões: a infância e a vida adulta. Nesse período de errância, as tribos (Maffesolli, 1996) funcionam como âncoras, dando uma sensação de segurança ao jovem. Baseada nas teorias acima e nesse sentido de dar ancoragem ao jovem, entendo que os grupos que se formam na escola podem funcionar como “tribos”, mas, ao contrário das de Maffesolli, são grupos (agrupamentos / turmas) com características heterogêneas, para as quais o que importa é a amizade e o sentido de pertencimento. A fala de Inês nos inspira sobre a importância desse sentido de pertencimento: “é importante (...) é se sentir parte de alguma coisa sabe? Se sentir parte: é ter pelo menos algum amigo não digo assim: é: que nem todo mundo consegue ter grupo e tal: mas fazer parte: ter alguém pra conversar (...)” (anexo 4, l.97-99). Como a mesma Inês nos explica: “eu me sinto sozinha mas aí eu lembro das pessoas que sentem o que eu sinto e vejo que eu não tou sozinha também (...) é e aí a gente acaba se ajudando (...) se unindo” (anexo 4, l.111-120). Retomo neste ponto parte do título que dei à pesquisa: “Coé, chega aí”. Depois de ouvir aproximadamente 25 adolescentes que se dispuseram a participar dando suas opiniões e contando suas histórias, de olhar atentamente não somente para os segmentos narrativos analisados, suas avaliações e seus posicionamentos, mas para as entrevistas como um todo, volto a sugerir que “Coé, chega aí”, expressão usada por eles para convidar os colegas a se aproximarem, é o que o adolescente gostaria de ouvir de seus pares.

Como fechamento às considerações às quais esta pesquisa me encaminhou, pretendo focar em dois pontos que acredito serem pontos-chave na minha interpretação de tudo que me foi apresentado ao longo deste trabalho. O primeiro ponto diz respeito à formação dinâmica, processual e flexível dos grupos de colegas na escola. Aprendi, a partir das falas dos entrevistados, que os grupos de adolescentes na escola são como agrupamentos não tão fixos quanto eu esperava ao dar o pontapé inicial desta pesquisa. Ao contrário, há um dinamismo nas relações que abre uma série de possibilidades de diferentes agrupamentos. Como em uma Comunidade de Prática (CoP), há um núcleo de amigos que se mantém juntos por mais tempo e aqueles membros periféricos que apenas “andam” junto ao grupo (Wenger,

McDermott & Snyder, 2002). Nessa dinâmica, posso ser membro / andar com membros de vários grupos. O segundo ponto que merece ser destacado neste fechamento diz respeito à importância de pertencer, de ser aceito e estar integrado. Embora nem todo o trabalho de construção de identidade esteja ligado à vinculação a grupos, vale lembrar que o sentido de quem somos e o que valemos está ligado aos grupos aos quais pertencemos (Bauman, 2005). Finalmente, enfatizo a relevância de contar histórias no dia a dia de nossas vidas, e de como os modos narrativizados de interpretar a vida social contribuem para a construção de um sentido de nós mesmos, de nós mesmos em um grupo, de um sentido de pertencimento.

As reflexões acima representam minhas interpretações e são considerações a respeito do que emergiu dos dados, e não pretendem ser conclusivas. Espero que as questões aqui discutidas sejam um convite a uma reflexão futura do leitor. Para terminar, é preciso falar da minha relação afetiva com a adolescência, que permite salientar alguns aspectos de **minha** identidade. Primeiramente, evidencia-se a marca identitária de professora de adolescentes, e como tal, encaro o desafio no dia a dia da escola, onde esses mesmos adolescentes aprendem e exercitam a convivência e o respeito pelo outro, e buscam respostas para suas questões. A outra marca identitária que vale a pena salientar, é a de mãe de adolescentes, sem dúvida, também um desafio. Pessoalmente, acredito que quanto mais nos aprofundamos no objeto de estudo, melhor sabemos lidar com ele. As pessoas que trabalham ou convivem com adolescentes num mundo de tantas mudanças rápidas precisam ter um entendimento claro dos processos da adolescência. Assim, espero que esta pesquisa possa contribuir para os estudos da “sociolinguística da juventude”, e que as descobertas que ela traz possam beneficiar os jovens, os pais e professores como eu, e motivar os profissionais que trabalham com adolescentes a buscar conhecê-los melhor, no sentido de melhor orientá-los e participar ativamente da construção de suas identidades.