

2 Fundamentação teórica

2.1 A juventude como “problema sociológico”

Segundo Pais (1990), a juventude foi concebida, historicamente, como “uma fase da vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados 'problemas sociais'” (*op. cit.*, p.141), derivados do prolongamento do tempo de passagem entre a infância e a idade adulta. Se na década de 50 a juventude era definida pelos problemas da marginalidade, da delinquência e da revolta, e na década de 60 pelo rompimento consciente com valores tradicionais da sociedade; atualmente as questões da juventude são marcadamente econômicas, relacionadas ao desemprego ou à flexibilização das relações de trabalho. Tais condições econômicas geram novos padrões de comportamento entre os jovens com relação à família – como a ampliação do período de coabitação com os pais – e à escolaridade – como habituais abandonos e retornos à educação formal.

As vidas dos indivíduos seguem cada vez menos a trajetória linear tradicional de emancipação, na qual ao fim dos estudos se sucedia a aquisição de um emprego e em seguida a constituição de uma nova família em um novo lar. Vem se ampliando o tempo de dependência dos jovens em relação a seus pais – fenômeno que Pais (*op. cit.*) chama de emancipação bloqueada –, o que acaba por gerar conflitos familiares, dado que, apesar de manterem os laços da dependência financeira, os jovens cultivam um universo cultural distinto do familiar.

Sem negar essas tendências observadas na juventude contemporânea, Pais (*op. cit.*) alerta para o risco de que questões que surgem como um problema da sociedade adulta em relação aos jovens acabem por definir os discursos das pesquisas sociológicas sobre essa fase da vida:

Questão essencial é a de saber se esse pessimismo que hoje em dia transparece também no discurso 'científico' sobre a juventude não será uma ressonância do discurso que atravessa o olhar das gerações adultas sobre as gerações jovens, isto é: em que medida os 'problemas sociais' não arrastarão, ou, melhor, não contaminarão as próprias 'problemáticas sociológicas'. (Pais, 1990, p.144)

Segundo este autor, um questionamento decisivo a ser feito é se estes problemas que definem a juventude para as gerações adultas são sentidos pelos jovens como seus próprios problemas. Nos estudos sobre a juventude,

pesquisadores têm buscado tradicionalmente as similaridades entre os sujeitos jovens que possam justificar a condição da juventude como objeto de pesquisa. Como veremos adiante neste trabalho, esta não é uma especificidade das pesquisas da sociologia da juventude, mas é característica também de áreas como a educação e a psicologia, que vivem um movimento incipiente de reversão dessa tendência.

2.1.1 Cultura juvenil

No campo dos estudos sociológicos sobre os jovens, a busca por características que fossem intrínsecas à juventude como grupo específico fez surgir o conceito de cultura juvenil, que acabou difundindo-se para os discursos cotidianos.

Alguns autores (Abrantes, 2003; Lopes, 1996; Pais, 1990) alertam para os riscos de se conceber a juventude como um grupo homogêneo, amalgamado por uma “cultura juvenil” ou mesmo como um conjunto de subgrupos representados por suas respectivas subculturas. Tais concepções desconsiderariam a enorme diversidade de condições a que são submetidos os diferentes indivíduos, além das distintas formas como reagem às circunstâncias e constroem suas identidades em meio a elas.

Entres as décadas de 70 e 80, na Inglaterra, foram desenvolvidas, com base nas abordagens etnográficas da linha culturalista, pesquisas que concluíram que os jovens oriundos das classes operárias tenderiam a desenvolver uma cultura de resistência diante da escola, negando os valores do autoritarismo e da erudição a ela associados (Abrantes, 2003). As conclusões destas pesquisas foram criticadas pelo excessivo determinismo cultural que impunham àqueles jovens, que se demonstrou comprovadamente falso quando foram observadas as disposições favoráveis das meninas de mesma classe social com relação à escolarização.

O conceito de cultura, especialmente caro ao campo da antropologia, desenvolveu-se na Alemanha no final do século XVIII, em oposição ao de civilização, que representava os ideais da revolução francesa (Elias, 1994). Enquanto a idéia de civilização, em consonância com o ideal humanista do iluminismo, enfatizava aquilo que havia de comum entre os humanos –

especialmente a razão – o conceito de *Kultur* surge, em meio à burguesia intelectual ascendente alemã, enfatizando as particularidades e diferenças entre os grupos. O antropólogo Clifford Geertz (1989), importante referencial das pesquisas de abordagem culturalista, concebe a cultura como a teia de significados a qual os homens estão amarrados e crê que à antropologia caberia compreender os sentidos compartilhados pelo grupo cultural investigado.

O risco da perspectiva semiótica da cultura, como o próprio Geertz (1989, 2006) alerta, é que o grupo social seja concebido como uma totalidade superorgânica, obliterando as singularidades da ação individual, o que acontece com muitas pesquisas sobre a juventude, como ressalta Pais (1990). O principal problema da abordagem culturalista, segundo Geertz, é o fato de ela olhar para os jovens em busca de suas similaridades, enquanto que para a sociologia da juventude a questão que se faz primordial é a de compreender as diferenças sociais entre eles. Pais (*op. cit.*) destaca a expressividade, na sociologia da juventude, de pesquisas que se debruçam sobre determinadas formas de expressão juvenil de modo a tomá-las como próprias da totalidade dos jovens:

Alguns dos mais afamados trabalhos da sociologia da juventude, em vez de se basearem em observações directas, funcionam, de certo modo, como 'caixas de ressonância' dos média, acabando os estilos mais badalados das culturas juvenis por serem tomados como indiscutíveis e mesmo dominantes. (Pais, *op. cit.*, p.145)

Apesar de este alerta datar de duas décadas atrás, ainda é comum que os discursos sobre a juventude, especialmente o midiático, se detenham nas chamadas tribos urbanas, tais como o movimento hip-hop, os punks ou os emos, como forma de compreender as formas de manifestação da cultura juvenil. No entanto, apenas uma pequena minoria dos indivíduos nesta faixa etária se engaja nestes grupos culturais, de forma que não parece plausível afirmar que faz parte do *ethos* juvenil a adesão a formas específicas de expressão definidas por fronteiras simbólicas rigorosas.

Ainda mais reducionista é o discurso bastante atual de que se vê neste século o surgimento de uma nova geração de jovens, a *geração y*, marcada pela insubordinação às autoridades, desvalorização da estabilidade ou da competitividade no trabalho, pelo acesso às mais desenvolvidas tecnologias e as

utilizam para produzir sua própria cultura, que diferencia jovens de adultos.¹ Apesar de soar coerente com estudos que indicam que os jovens são hoje mais expostos a diferentes referenciais de hábitos e valores, portando-se de forma menos passiva diante das instituições tradicionais, uma observação atenta, mesmo que superficial, das condições dos jovens no Brasil permite-nos concluir que esta é uma simplificação cultural que nem ao menos corresponde à maioria da juventude.

A democratização do acesso à internet, principal meio pelo qual se constituem e se comunicam os integrantes deste suposto grupo cultural homogêneo chamado *geração y*, é um processo bastante recente no Brasil e as formas de uso desta ferramenta são muito diferenciadas entre si, uma vez que grande parte dos jovens utiliza dela para o consumo dos produtos midiáticos a que tiveram acesso primeiramente por outros meios de comunicação como TV ou rádio. Com relação ao trabalho, os jovens da *geração y* renunciariam, de acordo com seus divulgadores, a planos de carreira em favor de uma produção mais criativa e autônoma, o que é inviável, como comprovaram os depoimentos colhidos por esta pesquisa, para aqueles que não possuem o alto capital – financeiro e social – necessário para ingressar em postos com essas condições e vêem-se obrigados a submeter-se a trabalhos repetitivos, burocráticos e mal remunerados.

Apoiado em Giddens, Lopes (1996) afirma que, apesar de sua autonomia e de seu inegável potencial de afirmação social, as práticas culturais juvenis não devem ser compreendidas como formas de afirmação geracional. Segundo este autor, não é possível definir atributos que caracterizem a condição juvenil, tendo os jovens em comum somente o fato de compartilharem de um status transitório, de passagem para a vida adulta, marcado por:

[...] um profundo investimento narcísico e de confrontação com os outros, resultante de processos de construção das identidades, elas próprias plurais, ambivalentes e sincréticas, em diferentes estados de evolução (ou estagnação...), estimuladas (ou não) pelas especificidades dos cenários de interação onde os agentes se movimentam, e passíveis de conduzirem (ou não) aos objectivos socioculturalmente fabricados de aquisição de autonomia. (Lopes, 1996, p.45)

¹ Matérias sobre a geração y disponíveis em:

<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html>
<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/poder-maos-geracao-y-542736>

Se, como assinalado anteriormente, é importante questionar se os problemas colocados pelas pesquisas sobre a juventude são experimentados pelos jovens como seus próprios problemas, é também essencial colocar em dúvida se os jovens se reconhecem do modo como são usualmente representados sob a forma da “cultura juvenil”. Conforme afirma Pais, alguns deles podem se reconhecer como parte do mito da juventude, enquanto outros não:

Entre os primeiros, o mito transforma-se parcialmente em realidade, formando-se entre eles uma espécie de 'consciência geracional' que os leva a acentuar diferenças relativamente a outras gerações. Entre os segundos há o reconhecimento (quase sociológico) de que ser jovem é uma experiência distinta daquelas que outros jovens vivem. (Pais, 1990, p.145-146)

Lopes (1996) refuta a aplicabilidade do conceito de geração social defendido por Sedas Nunes (apud Lopes, *op. cit.*), um importante representante dos estudos da juventude em Portugal, enfatizando que para que houvesse tal unidade geracional, seria necessário que existisse entre os jovens uma consciência reflexiva desta condição de identificação cultural que os distinguisse das demais gerações. Para Lopes (*op. cit.*), a observação mais rigorosa das práticas sociais destes jovens leva à conclusão de que tal consciência não existe, mesmo que possa fazer parte dos próprios discursos juvenis.

Nas falas dos jovens que participaram desta pesquisa, como será demonstrado nos resultados, poucas vezes eles associaram espontaneamente suas identidades a uma cultura ou hábito propriamente juvenis. Ao falarem de si-mesmos, marcaram com ênfase suas singularidades e poucas vezes associaram suas características às de um grupo cultural ou geração específica. O que se observou, por outro lado, foi o compartilhamento de dilemas próprios da fase de transição na qual se encontram, especialmente em relação ao ingresso no mercado de trabalho, aos quais cada um deles demonstrou responder de maneira distinta.

Considerando-se que observar os jovens em busca de uma cultura propriamente juvenil pode corresponder ao risco de fechar as portas para a compreensão da diversidade das formas de experimentar ser jovem, faz-se

necessário uma abordagem de pesquisa que parta do pressuposto de que a juventude não constitui, de modo algum, um grupo socialmente homogêneo.

Pais (1990) ressalta a necessidade de fugir das generalizações arbitrárias impostas à juventude como condição para a compreensão dos reais interesses, perspectivas e aspirações dos jovens em seus contextos sociais próprios. Segundo este autor, o termo juventude se presta a sentidos diferentes, que devem ser levados em conta a fim de que o uso cotidiano do nome não oblitere o fenômeno real a que ele se refere. Pais (*op. cit.*) propõe, então, que o conceito de juventude seja visto sob dois eixos semânticos opostos, que, no entanto, concorrem para sua significação: o de sua aparente *unidade* e o de sua *diversidade*.

A concepção da juventude como uma fase da vida, como é comumente usado o termo, refere-se a essa perspectiva da unidade, já que encerra toda uma série de idades sob um nome comum. No entanto, uma vez compreendida como fase de transição, isto é, como um processo em vez de um estado, não é possível considerar a existência de uma unidade nas trajetórias de vidas tão diversas dos indivíduos compreendidos por esta faixa etária (Pais, *op. cit.*).

Dayrell (2007) opta pelo termo *condição juvenil* para tratar das questões da juventude brasileira, uma vez que, segundo ele, esta idéia comporta dois significados importantes de serem levados em conta em uma abordagem que considere o indivíduo em seu contexto. De acordo com esse autor, o termo condição comporta esta dupla dimensão – individual e social – pois se refere tanto “à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, a sociedade”, como também “às circunstâncias necessárias para que se verifique tal maneira ou tal situação”:

Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, *op. cit.*, p.1108)

Já Abrantes (2003), a fim enfatizar o processo de autoconstrução reflexiva dos indivíduos como atores sociais, opta por utilizar o termo *identidade juvenil*. A partir deste conceito explora, em seu trabalho de investigação, as maneiras como os jovens respondem às normas e valores inerentes à escola, de forma a

constituírem uma identidade própria através de suas práticas e discursos cotidianos.

Neste trabalho optamos por utilizar o termo identidade juvenil conforme concebido por Abrantes, acreditando que apesar de ser um produto de um processo de construção individual, a identidade é construída para e pela interação, por meio da linguagem que nos é oferecida e no contexto de nossas práticas relacionais cotidianas. Esta perspectiva construtivista da identidade, que será mais bem explicitada ao longo deste trabalho, permite que entendamos os discursos individuais como respostas elaboradas, no contexto da interação, a partir dos diversos outros discursos que atravessaram cada um dos participantes da pesquisa em seus processos de socialização, e não como uma posição estática à qual os sujeitos aderem ou são submetidos, seja por características inatas ou determinismos sociais.

Esta perspectiva de identidade possibilita uma forma de olhar para os jovens concebendo-os como sujeitos em constante desenvolvimento e contínua autoavaliação, que embora sejam atravessados pelos múltiplos valores e hábitos que circulam em seus contextos de socialização, tais como a escola, reagem ativamente diante deles e elaboram seus próprios posicionamentos pessoais.

2.1.2 Escola e socialização juvenil

Um dos fatores que contribuíram para a formação deste grupo social a que chamamos de “os jovens” foi a expansão da educação secundária, que fez com que um enorme e diferenciado contingente de pessoas fosse submetido aos mesmos processos de socialização nesta fase da vida (Almeida & Nakano, 2007; Dayrell, 2007) . A escola é, portanto, elemento fundamental na constituição da identidade juvenil, o que torna importante que compreendamos as relações que os jovens estabelecem com esta instituição a fim de entendermos seus dilemas mais essenciais.

Lopes (1996), por sua vez, afirma que, apesar da lógica uniformizadora das instituições escolares, os jovens reagem a ela de formas muito diversas, não sendo possível pensar numa homogeneização das práticas culturais juvenis. Segundo este autor, no contexto português o ingresso dos novos contingentes aos níveis

mais avançados da educação escolar, ligados à ampliação dos anos de escolaridade obrigatória e à valorização das qualificações acadêmicas pelo mercado de trabalho, não teve como consequência uma unificação das práticas sociais, mesmo que os jovens estivessem submetidos aos mesmos processos de socialização. A diversidade dos indivíduos que ocuparam as escolas, com seus inúmeros contextos de origem, se converteram em diferentes estratégias diante do processo de escolarização:

[...] ora se pretendem os títulos para gerir o património familiar ou para, por intermédio da rede familiar de conhecimentos, conseguir ingresso nos lugares cimeiros das organizações (futura burguesia empresarial e/ou dirigente e profissional), ora para aproveitar um elevado capital cultural de origem, embora sem correspondência a nível do capital económico (pequenas burguesias intelectual e científica ou técnica e de enquadramento), ora ainda para escapar a 'derrapagens' descendentes para situações de assalariamento precário ou mesmo 'queda livre' no desemprego. (Lopes, *op. cit.*, p.47)

Abrantes (2003) reitera esta afirmação, acrescentando que os jovens conferem à escola diferentes sentidos, mediados por fatores que vão além da classe social de origem:

Inscrita nas engrenagens da modernidade, a escola está cada vez mais presente nos quotidianos juvenis. Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela. Se parte deles sente o processo de escolaridade como uma imposição, uma violência, a que se resiste ou que se abandona, para outros esse processo é um suporte fundamental na construção do percurso de vida e do projecto identitário. Em qualquer um dos casos, a escola constitui hoje uma das instituições fundamentais em torno das quais os jovens estruturam as suas práticas e discursos, os seus trajectos e projectos, as suas identidades e culturas. (Abrantes, *op. cit.*, p.93)

Dayrell (2007), por outro lado, relativiza a afirmativa corrente de que a escola “faz a juventude” e põe em relevo o fato de que atualmente a condição juvenil é atravessada por diversas outras referências de espaços extra-institucionais, que denomina *espaços intersticiais*, tais como a convivência entre pares e o acesso aos meios de comunicação de massa. Estes *espaços intersticiais*, segundo o autor, ganham atualmente centralidade na formação do jovem, entrando em conflito com os espaços de socialização tradicionais como a família e a escola:

Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. Pertence, assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência [...]. (Dayrell, 2007, p.1114)

Já Abrantes alerta para uma tendência da sociologia da juventude de conferir à educação escolar uma importância muito reduzida. Conforme sugere em seu texto: “As referências, linguagens e descrições são tão divergentes que, por momentos, se chega a suspeitar que os alunos dos estudos sobre educação e os jovens dos estudos culturais não são os mesmos actores.” (Abrantes, 2003, p.93).

Considerando a ainda recente obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil² aliada às exigências do mercado de trabalho por níveis de escolaridade cada vez mais avançados, soa contraditório afirmar que a escola perde de forma crescente sua influência sobre os jovens, uma vez que para muitas famílias esta é a primeira geração a avançar para os últimos anos da educação básica.

Faz-se importante, portanto, compreender como estas duas tendências aparentemente inversas – a ampliação da escolaridade para novos contingentes e a crescente influência de fatores extraescolares na formação dos jovens – criam simultaneamente novas formas de relação entre alunos e instituição, assim como observar que tipo de mudanças na lógica escolar estas novas relações demandam.

Segundo pesquisa empírica empreendida por Abrantes (*op. cit.*) com alunos de uma escola da periferia de Lisboa, foi observada uma tendência generalizada a um comportamento que ele chama de *adesão distanciada* dos alunos em relação à escola. De acordo com o autor, esses jovens demonstram desinteresse pela escola, mas não reagem contrariamente a ela, cientes de sua importância para o futuro:

Enfadados com o trabalho escolar, pressionados pelos pais para permanecer na escola, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior, vão mantendo uma relação flexível e ambígua, que lhes permite, em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com algum entusiasmo. (Abrantes, 2003, p.98)

Conforme observa a pesquisa (Abrantes, 2003), grande parte dos jovens estudantes não vêem na escola um sentido intrínseco e conferem a ela uma justificativa projetiva, isto é, relacionam-se com ela como uma obrigatoriedade,

² A lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, institui a universalização do Ensino Médio gratuito no Brasil.

uma fase a se passar para ingressar no “verdadeiro mundo”, o mundo adulto, do trabalho. A escola constitui-se para estes um espaço de moratória, no qual engendram esforços para obter sucesso, tendo como objetivo, distante e não muito claro, as responsabilidades futuras das quais não poderão fugir. Estes jovens encaram a escola como um ofício e, em vez de resistirem formalmente à instituição ou proporem mudanças em suas práticas, criam suas próprias estratégias para driblar o desânimo diante dos conteúdos escolares.

O discurso do papel projetivo da escola tem muitas vezes origem na própria instituição, como forma de convencer os alunos de sua importância na socialização das novas gerações. No entanto, estas escolas que se colocam como a “chave para o futuro”, não comportam espaços de aproximação entre seus alunos e a esfera da produção, mantendo-os, até que seja inevitável, afastados do mundo do trabalho e protegidos das demandas da vida adulta.

2.1.3 Os jovens sob novos olhares

Se, como afirma Pais (1990), os problemas sociológicos a respeito da juventude foram tradicionalmente fundados nos problemas da sociedade adulta em relação aos jovens, hoje se mostra necessário compreender quais são as questões dos jovens sob seus próprios pontos de vista.

Almeida & Nakano (2007) ressaltam o fato pouco alentador de que apesar de as oportunidades de acesso e permanência dos jovens na escola terem sido ampliadas, a educação básica está longe de ser universalizada para esta parcela da população, uma vez que ainda são muito altas as taxas de evasão. Estes autores alertam que, para se enfrentar a questão da qualidade da escola pública nos dias de hoje, é especialmente necessário abrir espaços de interlocução com os jovens, principais afetados por ela:

[...] problematizar a qualidade da educação escolar no país implica ouvir os jovens, mas exige também refletir sobre os constrangimentos que eles vivem em função do lugar que ocupam na estrutura social, o que obriga segmentos significativos de jovens a deixarem a escola, a estudarem e trabalharem ao mesmo tempo. (Almeida & Nakano, 2007, p.1088-1089)

Se por um lado Almeida & Nakano (*op. cit.*) falam da relevância da reflexão sobre os aspectos estruturais que incidem sobre a vida dos jovens, por outro, Lopes (1996) ressalta que a sociologia da cultura não deve se restringir a analisar as macrorrelações. Este autor enfatiza a importância da observação dos processos microssociológicos que constituem o cotidiano juvenil para uma compreensão mais fiel do contexto em que se expressam as práticas culturais dos sujeitos jovens. Segundo Lopes, se mostra reducionista a abordagem sociológica que não demonstra preocupar-se:

[...]com os processos interactivos do quotidiano através dos quais os grupos e agentes estudantis situados em contextos específicos de espaço-tempo apropriam, reproduzem, constroem e reconstroem a realidade circundante, accionando recursos cognitivos e simbólicos (estudado habitualmente pela psicologia social) [...]. (Lopes, 1996, p.25)

Sob esta perspectiva, entende-se a necessidade do desenvolvimento de um método de investigação capaz de dar conta tanto dos aspectos estruturais que determinam os discursos e práticas culturais dos jovens, quanto do desenvolvimento destes discursos e práticas, individual e coletivamente, em meio a situações interacionais específicas.

2.2

Psicologia, juventude e identidade

Como adianta Lopes (1996), em geral cabe à psicologia o papel de investigar os processos individuais de elaboração simbólica e cognitiva das experiências cotidianas. Apesar da inegável força que os constrangimentos culturais, sociais e econômicos têm sobre as trajetórias de vida, um olhar mais atento em relação aos jovens, que não seja ofuscado pela busca por similaridades, pode perceber a grande variedade de modos de vida que podem coexistir entre jovens que vivem condições estruturais semelhantes.

Alguns dos autores citados (Abrantes, 2003; Almeida & Nakano, 2007; Lopes, 1996) apontam para uma tendência atual da sociologia de tratar as relações sociais como relações intersubjetivas, aproximando-se mais dos aspectos individuais. Por outro lado, no campo da psicologia tem sido traçado o percurso

contrário, isto é, as análises dos processos psicológicos individuais tendem a considerar cada vez mais os contextos sociais em que se desenvolvem.

A intenção deste trabalho de pesquisar o jovem enquanto indivíduo situado e em constante mudança situa-se nesta área de convergência que se forma entre a psicologia e a sociologia, mostrando-se profícua a articulação dos temas sobre a juventude aprofundados na área da sociologia com métodos e conceitos próprios da psicologia, tais como os de identidade e de desenvolvimento.

2.2.1 Psicologia e juventude

Segundo Oliveira (2006^a, 2006b, 2010), a adolescência³ é, ainda hoje, considerada objeto secundário da psicologia do desenvolvimento por ocupar, de acordo com a compreensão dominante no campo, um lugar menos importante no ciclo do desenvolvimento humano. Este abandono da adolescência pelas pesquisas favoreceu, segundo a autora, a difusão de mitos e naturalizações, tais como a associação imediata desta fase da vida com a exacerbação da emotividade e do estresse.

Essa naturalização da adolescência como fase de crise que permeia o senso comum, reverbera na escola, que deixa de se preocupar com os dilemas pessoais de seus alunos sob a alegação de que o amadurecimento é um processo natural e independente de mediação, tendendo por fim a culpar o próprio aluno pela desmotivação ou inadequação ao comportamento exigido pela instituição.

Ainda de acordo com Oliveira (2006a), a adolescência é marcada pela negatividade desde as considerações de Aristóteles e Rosseau sobre esta fase da vida, que a representavam como um período controlado pela emotividade inconstante e pelos impulsos arrebatadores, características que foram endossadas por Stanley Hall, precursor nos estudos psicológicos sobre a adolescência.

Esta abordagem que relaciona a adolescência a um período de crise foi reiterada ainda por trabalhos de base psicanalítica, que mantiveram uma

³ Oliveira utiliza o conceito de adolescência em vez de o de juventude, no entanto sua descrição de adolescência como fase de transição para a vida adulta é semelhante à que adotamos para tratar da juventude. Tendo em vista as limitações deste trabalho, optamos por abrir mão de uma pesquisa mais aprofundada que tivesse como objetivo compreender as peculiaridades destes dois conceitos, acreditando que neste trabalho eles podem ser utilizados como sinônimos sem que a compreensão do fenômeno seja prejudicada.

perspectiva naturalizadora dos processos afetivos juvenis. Oliveira (*op. cit.*) aponta que uma exceção a essa tendência pode ser feita à teoria desenvolvida por Erik Erikson, que avança a teoria psicanalítica freudiana, conferindo maior importância às relações sociais para o desenvolvimento do ego.

Erikson (1997) empreende o mais significativo estudo sobre a formação da identidade juvenil, no contexto de sua teoria sobre o desenvolvimento do *self* ao longo de uma vida. De acordo com a teoria psicossocial desenvolvida por ele, o desenvolvimento psicológico se dá na trajetória de vida do indivíduo a partir da resolução de conflitos específicos em cada uma de suas fases. A adolescência representa a quinta crise do indivíduo, na qual deve ser resolvida a questão da formação identitária. Segundo o autor, esta é a fase em que o indivíduo, nos anos finais da escolaridade, procura seu papel na sociedade e deve incorporar um senso de identidade estável e fiel a si mesmo. Enquanto isto não acontece, o adolescente vive o que Erikson chama de *confusão de identidade*, período em que, não encontrando lugar para si na sociedade, vive incerto de suas escolhas, muitas vezes acabando por buscar uma identidade por adesão a certos grupos sociais e exclusão de outros.

Erikson empreende um avanço em relação às teorias psicanalíticas sobre a juventude ao entrecruzar as dimensões sociocultural e biológica e considerar as pressões sociais como fatores relevantes para o desenvolvimento da identidade individual. No entanto, ainda assim este autor acaba por definir padrões universais da formação da identidade individual, uma vez que as peculiaridades do contexto social estão submetidas à invariabilidade das fases de conflito pelas quais os sujeitos devem passar ao longo de suas vidas.

Segundo Oliveira (2006a), o pensamento dominante na psicologia do desenvolvimento da adolescência compreendeu esta fase da vida a partir de critérios normativos, acabando por exercer uma função prescritiva, em vez de descritiva. Para a autora, faz-se necessária a inversão desta tendência em direção a uma nova epistemologia da adolescência, ocupada do estudo do jovem a partir de seu próprio testemunho experiencial no contexto de sua existência pessoal e situada, de modo a permitir uma compreensão dos adolescentes que seja capaz de dar conta da diversidade de práticas e subjetividades observáveis entre eles. A autora defende uma perspectiva a respeito dos processos subjetivos dos jovens que os compreenda como resultados da constante negociação entre fatores

internos e externos ao indivíduo, tais como o fisiológico e o sociológico, ultrapassando uma perspectiva normativa do desenvolvimento do jovem e uma concepção essencialista da individualidade.

Os subsídios para fundamentar esta outra forma de conhecer a adolescência, a autora encontra nas pesquisas baseadas na “abordagem narrativista e dialógica do desenvolvimento humano”, tendência epistemológica recente no campo da psicologia, que se desenvolve em consonância com a guinada lingüística nas ciências humanas.⁴

A partir desta nova corrente epistemológica da psicologia, que confere à linguagem função central na mediação da experiência subjetiva, desenvolveu-se um novo conceito de identidade (ou *self*, como é comumente usado na psicologia)⁵, compreendida como resultado de negociações complexas de significados mediados pelos processos de interação social. Concebida desta forma, a identidade pessoal se forja em meio às relações sociais e é colocada em risco a cada novo acontecimento, a cada nova ação a que se deve conferir sentido no contexto do repertório experiencial de uma vida.

O desafio colocado por Lopes (1996), a respeito das pesquisas sociológicas sobre a juventude, da necessidade de desenvolver uma abordagem que viabilize a compreensão das questões estruturais que incidem sobre os jovens sem que sejam negligenciadas as singularidades individuais, parece ir perfeitamente ao encontro da preocupação de Oliveira (2006a) no que tange à pertinência de uma nova epistemologia da juventude na área da psicologia, que se aproxime mais dos modos de subjetivação específicos e situados dos jovens, considerando os aspectos sociais como fatores determinantes para a formação dos sujeitos.

A abordagem da psicologia narrativa proposta por Oliveira, em particular a perspectiva de identidade que lhe é própria, mostrou-se um caminho profícuo de

⁴ Segundo a autora, a guinada lingüística representou nas ciências humanas o momento em que “a linguagem passa a ser compreendida como aspecto nuclear da constituição subjetiva da pessoa, à mediada que estabelece o elo entre a ordem do psicológico e a da cultura, por meio dos significados.” (Oliveira, 2006, p.429). São representantes deste movimento filósofos como Gadamer, Ricoeur e Wittgenstein e lingüistas como Austin, Searle e Ryle.

⁵ Os termos *self* e identidade nas pesquisas da psicologia narrativa em geral são usados como sinônimos, uma vez que a identidade sob esta perspectiva pressupõe uma imagem que se faz de si-mesmo, assim como o *self*. Os conceitos de *self* dialógico e identidade narrativa, como será exposto adiante neste trabalho, têm origens diferentes e enfocam aspectos diferentes da constituição da auto-imagem, mas estão ligados pelo mesmo pressuposto de que o sujeito forma sua autoconsciência em meio às relações sociais e através de recursos lingüísticos.

aproximação dos conhecimentos acumulados pela sociologia e pela psicologia na área da pesquisa sobre jovens, uma vez que pressupõe que o *self* é constituído no interior da consciência individual a partir dos diferentes discursos e conceitos circulantes em seu contexto social e em função do estabelecimento de um posicionamento pessoal em meio a este universo semiótico no qual está enredado.

2.2.2 Identidade narrativa e dialógica

Como já foi adiantado, em meados do século XX a linguagem passa a ter papel central no contexto das Ciências Humanas, provocando mudanças de direção nas áreas da sociologia, da filosofia e da psicologia que tornaram cada vez mais tênues as fronteiras entre estes campos do conhecimento. Na filosofia, a guinada lingüística significou uma mudança na concepção da linguagem, que deixou de ser vista como um meio compartilhado socialmente para a expressão dos pensamentos humanos, para tornar-se a própria matéria da qual se constitui a subjetividade individual, configurando-se como o elo entre indivíduo e cultura.

Já no campo da psicologia, a linguagem tem papel central na corrente histórico-cultural, que tem origem nas contribuições, que datam da primeira metade do século XX, dos psicólogos companheiros de pesquisa na antiga URSS Vygotsky, Luria, Leontiev, além do conterrâneo Mikhail Bakhtin (Oliveira, 2006a). A perspectiva histórico-cultural da psicologia tem como principal preocupação a investigação do processo de desenvolvimento do fenômeno psicológico, sempre compreendido em estreita relação com o contexto social através da mediação da linguagem. Por outro lado, nos anos 80 tem lugar o processo que Bruner chama de “segunda revolução cognitiva” na psicologia, quando as atenções dos pesquisadores são desviadas do pensamento para a linguagem e novas teorias são desenvolvidas conectando formação do *self* e narrativa.

É neste contexto de centralidade da linguagem nos estudos sobre o homem que se desenvolve a concepção narrativa e dialógica da identidade, desenvolvida em contraste com a perspectiva do sujeito Cartesiano (Chandler, 2000; Hermans, 2001; Oliveira, 2006a). Representado pela máxima “penso, logo existo”, o ‘eu’ segundo a lógica Cartesiana é autocentrado, completamente independente de seu

contexto social, uma mente desencarnada à qual é dado o dom inato da razão (Hermans, 2001). A identidade narrativa e dialógica, por sua vez, tem em sua base o pressuposto de que os processos psicológicos são inseparáveis do contexto social em que se desenvolvem. Em termos macrosociais, sob este ponto de vista, todos os processos mentais são mediados pelos conceitos, discursos e formas argumentativas com os quais um indivíduo teve contato ao longo de sua vida, estando o pensamento – mas não só ele como também demais funções mentais como a percepção ou a memória – e a auto-imagem intrinsecamente ligados às tradições culturais. Já sob uma perspectiva microsocia, a identidade dialógica e narrativa está em ininterrupta reconstrução em função dos diferentes contextos interativos concretos em que se expressa, materializando-se em discurso sob a forma de diferentes posições do ‘eu’ (Hermans, *op. cit.*), como será aprofundado adiante.

Desta forma, a mudança conceitual em jogo no contexto desta virada epistemológica dos estudos sobre o homem trata de uma nova forma de conceber o *self* e o papel da linguagem em sua constituição, que:

[...]leva da representação para a apresentação, a emergência, a novidade; a transição do modelo de *self* como sistema fechado, encapsulado, o qual escapa da clausura pela via da linguagem (a visão da linguagem como janela da mente), para um modelo de *self* como sistema aberto e em constante reconfiguração nas práticas discursivas em situações sociais. De acordo com a visão aqui explicitada, a linguagem não *expressa* o *self*, mas o *fabrica*. (Oliveira, 2006a, p.434)

Assim, sujeito e sociedade, mediados pela linguagem, são entendidos como interdeterminados, o que relativiza os limites impostos entre a psicologia e a sociologia e torna mais complexa – como deve ser – a compreensão do homem no contexto de suas relações sociais, que são, essencialmente, relações intersubjetivas.

2.2.2.1 A construção narrativa do self

A psicologia narrativa – representada por Bruner (1997, 2008), Nelson (2000), Chandler (2000), entre outros – vem tomando maiores proporções desde que a linguagem tomou a frente do pensamento como objeto de estudo para a

compreensão da mente humana. É uma abordagem da psicologia que parte da análise de narrativas individuais para compreender a subjetividade em seu processo de formação. Sob esta perspectiva, as narrativas funcionam como “instrumento de organização auto-epistêmica” (Oliveira, 2006a), proporcionando desde a mais tenra infância as estratégias retóricas que permitem conferir sentido e justificativa tanto às próprias atitudes, quanto as daqueles com quem o *self* interage.

Nelson (2000) afirma que são as trocas verbais cotidianas que permitem à criança a construção de um senso de si objetivo, para além de sua experiência existencial. Os recursos discursivos e conceituais a que as crianças têm acesso por meio da interação comunicativa são, segundo a autora:

[...] únicos em fornecer à criança a noção de uma continuidade de si no tempo, desde um nascimento de que não se recorda até uma vida adulta inimaginável, e além disso para os outros povos e gerações passados e futuros. (Nelson, *op. cit.*, p.183) [tradução nossa]⁶

A gênese do *self* enquanto imagem objetiva de si é uma construção colaborativa que tem como matéria-prima as formas da expressão verbal. O vocabulário oferecido à criança para a construção de sua identidade está impregnado dos valores que circulam historicamente no contexto social ao qual ela pertence, impossibilitando que o *self* se constitua autonomamente em relação à sociedade (*op. cit.*).

Em seus primeiros anos de vida, a criança vive o “eu-experimentado” que age e interage no mundo sem uma ideia de um eu contínuo no tempo. Em interação com outros sujeitos, a criança passa a perceber que o “eu” não é o mesmo que o “outro” e o processo de construção do “eu-objetivo” se inicia quando se faz necessário compreender a ação do outro, sobretudo em meio a acontecimentos inesperados. A compreensão da atitude do outro demanda da criança que ela conceba o “eu” e o “outro” como *selves* distintos, processo que:

⁶ No original: “these sources are unique in providing the child with knowledge of a continuing self in time, from an unremembering birth to an unimagined adulthood, and beyond this to generations and other peoples past and future.”

[...] requer a colaboração dos outros, que explicam suas próprias ações e a ação dos outros, nos termos de estados internos e motivações, e interpretam as próprias ações das crianças nesses mesmos termos. (Nelson, 2000, p.190) [tradução nossa]⁷

É por meio das narrativas contadas por outras pessoas que a criança entra em contato com esta nova forma de conceber o outro. O outro que já era distinto para a criança passa então a ser também um outro “eu”, com suas próprias vontades e motivações. Por outro lado, o “eu” passa a ser compreendido como um “outro” para o outro e torna-se passível de uma compreensão objetiva, externalizada, mediada não só pelos conceitos compartilhados socialmente, mas também pelas memórias e impressões dos outros sobre o “eu”. A narrativa autobiográfica garante à criança pela primeira vez o senso de continuidade ou descontinuidade no tempo (Nelson, 2000).

Nelson apoia-se em Jerome Bruner (2008, originalmente 1990), importante representante desta abordagem psicológica, para fundamentar a concepção da narrativa como princípio organizador da experiência humana. Este autor afirma que é o “aparelho da narrativa” com seus mecanismos próprios para lidar com a canonicidade e excepcionalidade, que torna possível a renegociação dos significados no contexto da solução de conflitos culturais. Nas palavras dele:

Nos seres humanos, com o seu espantoso dom narrativo, uma das principais formas de preservar a paz é o dom humano de apresentar, dramatizar e explicar as circunstâncias atenuantes que rodeiam as rupturas geradoras de conflito no curso ordinário da vida. (*op. cit.*, p.117)

Bruner (2008) alega que desde muito pequena a criança usa a narrativa com essa função. Submetida às narrativas explicativas dos pais, as crianças aprendem que a organização do discurso sob aquela determinada forma confere coerência e justificativa para os acontecimentos da vida. Além de ser um importante instrumento retórico, é a partir da dramatização das situações cotidianas que a criança dá os primeiros sinais da compreensão de que os outros indivíduos, assim como ela, têm vontades, interesses e compromissos. Desta forma, transmutados em personagens de uma história, os outros ganham uma vida para além da experiência egocêntrica da criança.

⁷ No original: “[...]requires the collaborative help of others, who explain their own actions, and the actions of others, in terms of internal states or motivations, and interpret the child's own actions in these terms.”

Por outro lado, o ato narrativo, ao mediar a configuração do outro, configura também a identidade do narrador. Segundo Bruner e Weisser (1995), a autobiografia é uma atividade de posicionamento em um determinado contexto social por meio da qual os indivíduos se situam no mundo simbólico da cultura. Desta forma, concebida como resultado da configuração narrativa dos acontecimentos de uma vida, a identidade, conforme proposta pelos teóricos da psicologia narrativista, só pode ser definida em sua relação com o contexto social e cultural. Ademais, o ato narrativo de situar-se pressupõe uma fixação momentânea e abstrata do contínuo da vida e possibilita que o indivíduo escolha o caminho a seguir com base em um processo reflexivo.

2.2.2.2 Identidade narrativa e a dimensão temporal do humano

Chandler (2000) chama a atenção para o fato de que todo o *self*, para que seja compreensível e reconhecível, deve ser constituído de forma a permitir a subordinação das mudanças na trajetória de uma vida a um necessário senso de permanência de si. Segundo Chandler:

[...] todos nós somos demandados – sob o risco de, caso contrário, deixar de contar como uma pessoa – a, de alguma forma, satisfazer as obrigações contraditórias, mas constitutivas, de ao mesmo tempo mudar e manter-se o mesmo. (Chandler⁸, 2000, p.212) [tradução nossa]

Ao fazer um breve retrospecto das formas como o *self* foi compreendido no pensamento ocidental, Chandler ressalta três perspectivas diferentes, dentre as quais se inclui a da identidade narrativamente organizada.

A mais tradicional delas, a essencialista, tem suas bases na filosofia platônica e nas concepções Cartesianas e Kantianas sobre a subjetividade humana. Esta perspectiva, segundo Chandler, privilegiou a ideia de um *self* fechado, essencial, que valoriza a permanência, em detrimento das mudanças. Em resposta a esta ideia, surge o argumento oposto, segundo o qual a continuidade no tempo

⁸ No original: “[...] every one of us is required – on pain of ceasing to count as a person – to somehow jointly satisfy the contradictory, but constitutive, obligations to both change and remain the same.”

seria uma ilusão humana e, na verdade, o *self* estaria adaptado sempre a situações contingentes.

Uma terceira via também surge em oposição à postura essencialista, mas procura uma forma de explicar as estratégias tomadas pelos sujeitos de conciliar permanência e mudança sob uma mesma concepção de si. Segundo esta abordagem, o senso de continuidade só pode ser compreendido como uma abstração do indivíduo, que alguns de seus partidários crêem se configurar sob a forma da narrativa.

Esta concepção da função da narrativa para a construção identitária e seu papel de mediadora da relação entre a continuidade de si e as mudanças contingentes foi aprofundada pelo filósofo Paul Ricoeur (1991, 1997), que se dedica ao desenvolvimento do conceito de identidade a partir de uma perspectiva que privilegia a mediação reflexiva, isto é, a forma como o sujeito vê a si mesmo como uma totalidade capaz de responder à pergunta “quem sou eu?”. Suas idéias colaboram, especialmente, para a compreensão da importância da fixação da identidade pessoal, sob a forma da narrativa, como condição para a formação ética.

Ricoeur ocupa-se de uma forma de conceber a identidade condizente com a dimensão temporal da experiência humana, capaz de dar conta da negociação entre as experiências simultâneas de permanência e mudança. Para isto ele desenvolve o conceito de identidade narrativa que é, segundo o autor, a instância da experiência humana que, conjugando história e ficção, atua como mediadora da dialética entre os aspectos estáveis e instáveis no interior do sujeito. Tal processo ocorre por meio da refiguração do “si-mesmo” a partir da “aplicação reflexiva das configurações narrativas” (1997, p.425).

Esta refiguração do sujeito se dá no sentido da configuração da história de sua vida em uma unidade significativa, estabilizada no momento em que é narrada. Através da narrativa, acontecimentos discordantes da história de uma vida são assentados na totalidade coesa que esta vida deve representar enquanto unidade de sentido. No entanto, esta estabilização não pode se efetivar por simples acúmulo, mas faz necessária a reconfiguração identitária para que esse fato discordante possa se tornar concordante em uma nova totalidade significativa. Desta forma, a configuração narrativa da identidade supõe um sujeito em constante reavaliação, que reescreve sua história a cada novo acontecimento (Ricoeur, 1991).

Essa perspectiva da identidade, assim como a proposta pela psicologia narrativista, afasta-se tanto da idéia de uma essência individual, como de outra que pensa a identidade como o acúmulo de adesões a valores e hábitos disponíveis na sociedade. Pensar a identidade em sua construção narrativa abre a possibilidade para o desenvolvimento de estratégias que permitam aos indivíduos um movimento de constante reconfiguração de si e de seu posicionamento no mundo.

Em sua obra, o filósofo Walter Benjamin, chama a atenção para este caráter mutuamente prospectivo e retrospectivo da narrativa, pois, segundo ele, se o narrador volta-se para as ruínas do passado para configurar sua história, ele também é “um homem que sabe dar conselhos” (1994, p.200), no sentido de propor uma continuação para uma história que está sendo narrada. Assim sendo, a narração, para ele, é a condição para uma continuidade histórica que passe pelo crivo da sabedoria humana, que não deve permitir que o caminho para o futuro se caracterize apenas pelo acúmulo das ruínas, mas pela construção de novos edifícios a partir delas.

Sob essa perspectiva, a idéia de uma identidade narrativamente constituída, como proposto por Ricoeur, carrega também esta dialética entre passado e futuro a partir do trabalho de contínua reelaboração de si, impelindo os sujeitos a formas sempre renovadas de agir no mundo.

2.2.2.3 A identidade nos contextos concretos de expressão

Até agora neste texto foi apresentado o aspecto narrativo desta nova concepção de identidade, mas é inevitável ressaltar, especialmente no contexto de uma pesquisa empírica, a importância de seu caráter dialógico, essencial para uma compreensão mais adequada da forma como o *self* se expressa nas situações interativas concretas.

Como foi visto, a concepção narrativa da identidade fornece subsídios para a compreensão da forma como os sujeitos conferem sentido à experiência humana situada socialmente e temporalmente. No entanto, esta “narrativa identitária” nunca se oferece em sua totalidade sob a forma de discurso verbal durante a interação com outros, mesmo que se trate de um longo depoimento autobiográfico (Depperman & Lucius-Hoene, 2000). Diante de diferentes situações de interação, o mesmo sujeito pode expressar sua identidade através de discursos que podem

soar divergentes, muitas vezes até contraditórios entre si, expressando as diferentes posições do eu (Hermans, 2001) que concorrem para a formação do *self*.

Já foi falado, com base nas contribuições de Nelson e Bruner, da importância das relações sociais para a construção identitária. É a partir dessas relações que os sujeitos adquirem o repertório conceitual e moral para configurar uma narrativa de si, além de terem acesso às avaliações e memórias dos outros sobre si mesmo, que fornecem material para a formação de um *eu-objetivo*, visto de fora. A perspectiva da identidade narrativa não aprofunda, no entanto, a questão das formas como os indivíduos lidam com os diferentes referenciais discursivos oferecidos pela sociedade para a consolidação de suas próprias opiniões e ações.

Aplicando ao *self* a metáfora do romance polifônico apresentada por Bakhtin, Hermans (2001) desenvolve o conceito de *self* dialógico, que busca dar conta de incluir a multiplicidade desarmônica de discursos que participam da formação do sujeito. A ideia de romance polifônico é desenvolvida por Bakhtin a partir de sua análise da obra de Dostoiévsky, na qual ele observa que os personagens, em vez de servirem ao autor-pensador, são pensadores independentes, com visões de mundo particulares, que coexistem e interagem em meio aos contextos de ação.

Hermans aplica a ideia da polifonia ao pensamento humano, concebendo o mundo interno do indivíduo como composto pelas diversas vozes que marcaram sua formação pessoal. O *self* dialógico deve ser compreendido, segundo Hermans,:

[...]em termos de uma multiplicidade de dinâmicas relativamente autônomas de posições do *eu*. Nessa concepção, o *eu* tem a possibilidade de passar de uma posição espacial para outra de acordo com as mudanças na situação e no tempo. O *eu* oscila entre posições diferentes e até opostas e tem a capacidade imaginativa de dotar cada posição com uma voz, para que as relações dialógicas entre posições possam ser estabelecidas. As vozes funcionam como personagens interagindo em uma história, envolvidos em um processo de pergunta e resposta, acordo e desacordo. (Hermans, *op. cit.*, p.248) [tradução nossa]⁹

⁹ No original: “[...] in terms of a dynamic multiplicity of relatively autonomous *I*-positions. In this conception, the *I* has the possibility to move from one spatial position to another in accordance with changes in situation and time. The *I* fluctuates among different and even opposed positions, and has the capacity imaginatively to endow each position with a voice, so that dialogical relations between positions can be established. The voices function like interacting

As diferentes posições do eu que um indivíduo pode tomar em função do contexto, não significam que ele não construa para si um *self* aparentemente contínuo e coerente como prevê a perspectiva narrativa do *self*. A fixação da identidade sob a forma narrativa é um processo contínuo de assimilação de novos contextos ao repertório experiencial de uma vida (Ricoeur, 1991, 1997). O posicionamento do *eu* diante de uma ação concreta, dentre as quais se inclui mesmo a de refletir, é, sob essa perspectiva, assimilada ao *self* que é constantemente reelaborado a cada novo acontecimento que ocorre ao indivíduo.

Enquanto a narrativa é a forma capaz de garantir aos sujeitos um senso de continuidade e coerência do *self*, o posicionamento é a forma como o *self* se expressa nos contextos interativos concretos, como o da pesquisa. Em uma situação de pesquisa é a partir do posicionamento dos sujeitos, convidados a opinar a respeito de um determinado tema diante de um interlocutor específico, que é possível acessar a identidade narrativa em seu processo de configuração.

É importante ressaltar também que o posicionamento de um indivíduo em uma determinada situação comunicativa, não deve ser compreendido como o reflexo de uma opinião consolidada. Muitas vezes, diante de um contexto de interlocução inédito, de um tema novo ou de argumentos desconcertantes, os sujeitos podem expressar posições com as quais acreditavam não concordar, como por exemplo, uma postura conservadora diante de interlocutores mais radicais.

Para Bakhtin (1981), a formação da consciência está intimamente ligada às oportunidades que se tem de expressá-la. Para ele, “a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada”, mas por outro lado “pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida.” (*op. cit.*, p.118). A materialização da expressão cumpre a função de estruturar a vida interior, conferindo-lhe maior definição e estabilidade. No entanto, não é apenas a possibilidade da expressão que define as formas da consciência de um indivíduo, mas também o contexto interacional em que ela se produz. Para Bakhtin, a enunciação:

character in a story, involved in a process of question and answer, agreement and disagreement.”

[...] é determinada da maneira mais imediata pelos participantes do ato da fala, explícitos ou implícitos, em ligação com uma situação bem precisa; a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação dos direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez. (Bakhtin, 1981, p.114)

Desta forma, o contexto interativo deve ser concebido como o próprio contexto da formação do *self*, e não da expressão de uma posição pré-formada. Esta observação é especialmente importante para este trabalho que trata da construção da identidade de jovens em meio a um espaço formalmente destinado à formação. Esta concepção da expressão verbal como mediadora da elaboração da identidade nos coloca uma questão central para refletirmos sobre os métodos práticos adotados pelas escolas: é possível formar-se como indivíduo autônomo sem que haja espaço para a expressão dos posicionamentos individuais?

Este fato coloca também uma questão para o campo da pesquisa nas ciências humanas, no qual tradicionalmente foi adotada uma perspectiva referencial da linguagem, isto é, os discursos dos sujeitos eram considerados abstraídos dos contextos situacionais dos quais emergiam e os tomados como dado de uma forma determinada e estática de conhecer o mundo.

Se os autores da sociologia da juventude citados neste trabalho defendem uma abordagem que leve em conta as questões colocadas pelos próprios jovens a respeito de suas condições e práticas, por outro lado, os referenciais teóricos do campo da psicologia somados às contribuições da filosofia apontam para a necessidade de que os sujeitos sejam considerados em sua ininterrupta construção identitária, que é socialmente materializada através dos posicionamentos pessoais expressos pelos indivíduos.

Uma pesquisa disposta a adotar estas recomendações demanda uma metodologia que não apenas conceda espaço para as falas dos sujeitos participantes, mas também as compreenda como parte de um processo de formação identitária.

2.3 **Narrativas juvenis e educação**

Compreender as diferentes identidades construídas pelos jovens em seus papéis de alunos, concebendo-as em seus contínuos processos de elaboração, exige que haja espaços adequados pra que estes sujeitos expressem suas posições.

Apesar de todos os esforços das pesquisas em educação no sentido de conhecer melhor os alunos e os fatores que determinam a relação destes com a escola, na prática pedagógica diária não estão normalmente previstos espaços para a expressão das experiências e expectativas dos jovens ou para o exercício do autoconhecimento. As pesquisas ocupadas do perfil dos alunos em condições específicas podem oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas de amplo alcance, mas não são capazes de dar conta das singularidades de cada um deles de modo a basear as práticas pedagógicas diárias. Além disso, adotando o pressuposto desenvolvido no capítulo anterior, de que a expressão é o próprio contexto da formação do indivíduo, concluímos que para que a escola cumpra seu papel de formadora, não basta que os agentes institucionais conheçam seu público, é necessário que sejam proporcionados espaços para o diálogo e para a expressão das posições pessoais, de modo a garantir contextos cada vez mais complexos para a construção da consciência e da identidade.

No entanto, o que se observa atualmente é uma tendência à impermeabilidade cada vez maior da escola com relação às experiências pessoais, não só de alunos, como de professores. O paradigma da produtividade, materializado na política das avaliações, oprime a todos, da diretoria, que precisa provar a eficácia da escola em sua função de transmissão de conhecimento, ao corpo discente, cujo papel passa a se resumir à obtenção de sucesso em seu percurso escolar. O agravamento desta política tem como efeito a anulação de qualquer tipo de engajamento individual, desfavorecendo o processo de desenvolvimento pessoal e culminando na apatia dos alunos diante das atividades escolares, quando não no próprio abandono da instituição.

Ademais, esta “negligência do indivíduo” nas práticas pedagógicas cotidianas demonstra um usual descompromisso das escolas com o desenvolvimento pessoal do aluno compreendido de forma mais ampla, para além do desenvolvimento cognitivo. Submetido aos ciclos automatizados da escola, ao aluno é demandado, sobretudo, que seja disciplinado e cumpra seus deveres acadêmicos. Devido à força das pressões já citadas ou talvez por considerarem que o caráter individual seja determinado pela convivência familiar ou por

características intrínsecas à pessoa, as escolas não costumam separar espaços em suas grades para que os alunos, em diálogo com professores e colegas de classe, reflitam sobre suas opiniões e suas ações ou sobre seus desejos e planos. Esta negligência é especialmente grave quando se trata de jovens que se aproximam da vida adulta e precisam tomar decisões e iniciativas das quais foram alienados em sua trajetória escolar.

Se a pesquisa em educação não pode se preocupar em dar conta das diversas variações de subjetividades com que os professores têm de lidar em sala de aula, talvez seu papel nesta questão possa ser o de identificar as conseqüências da opção por um modelo pedagógico que prioriza o conhecimento em detrimento da experiência, assim como os obstáculos que se impõem diante das tentativas de um encontro mais efetivo (e afetivo) entre professores e alunos, além de propor estratégias para a mudança do quadro atual.

2.3.1 O método autobiográfico na educação

No campo da educação, ainda são muito poucas as pesquisas ou práticas de formação que tratam das narrativas dos jovens, sobretudo no contexto da educação formal. No entanto, subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que proporcionem maior espaço para a expressão das experiências e posições pessoais podem ser tomados de empréstimo da ampla discussão teórica a respeito do método biográfico como mediador na formação de adultos, especialmente da formação continuada de docentes.

Desde a década de 1980, as pesquisas e práticas de formação de professores vêm dando cada vez mais importância ao professor, às suas experiências desde a formação escolar até os anos de carreira docente (Bueno, 2002). Essa virada subjetiva nas pesquisas sobre formação docente, surge a reboque de um movimento mais amplo nas ciências humanas, de negação dos métodos experimentais próprios das ciências da natureza que até então determinaram o parâmetro de cientificidade das pesquisas acadêmicas independente de suas especificidades. Os precursores desse movimento de renovação das ciências humanas iniciavam um processo de reintrodução da problemática da

subjetividade, incontornável quando se trata de pesquisas que têm o homem e suas ações como objetos de estudo.

No campo das pesquisas sobre formação de professores, essa abertura para a subjetividade, nos anos 80, se deu por meio do método biográfico, que permitia uma melhor compreensão da maneira como os fatores externos, ligados sobretudo a experiências de formação desde a infância, incidiam sobre as ações individuais e como cada pessoa avaliava suas próprias experiências. No entanto, fazia-se importante atentar para o fato de que a narrativa de uma história de vida “não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência que ali se comunica.” (Bueno, 2002, p.20), não podendo ser tomada como dado sem que fosse problematizado o próprio contexto interacional em que era relatada. Assim sendo, toda narrativa autobiográfica, mesmo as que prescindem de um interlocutor no instante do relato, deve ser considerada uma reorganização dos fatos de uma vida sob a forma de uma unidade significativa, configurando, portanto, uma nova experiência existencial.

Uma vez que, ao narrar, os sujeitos dão novo sentido aos acontecimentos e às suas ações, o método biográfico se demonstrou de importante caráter formativo. Segundo Bueno, isto era reiterado pelos autores precursores deste método no campo da educação, que afirmavam que “ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.” (*op. cit.*, p.23).

No contexto da formação docente, ainda de acordo com Bueno, “o método autobiográfico apresenta-se como alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria sobre essa formação.” (Bueno., p.23). As abordagens autobiográficas nas pesquisas com docentes evidenciaram uma lacuna no que diz respeito a uma teoria da formação de adultos, cuja causa, Bueno afirma:

[...] reside, principalmente, na incapacidade de se pensar a educação dos adultos fora de uma perspectiva de ‘progresso’, ou de ‘desenvolvimento’. O adulto tem, simultaneamente, uma visão retrospectiva e prospectiva. Ele encontra-se envolvido em uma problemática presente, mas tem uma percepção e uma visão retrospectiva de sua vida que é levada em conta quando se trata de ele próprio pensar o seu futuro. (Bueno, 2002, p.22)

Estes pesquisadores atentam, portanto, à questão da impermeabilidade dos espaços formativos às experiências e perspectivas pessoais dos formandos e constataam que isto se agrava nas práticas de formação de adultos, apesar de que, como foi apontado, esta característica já seja comum às escolas desde o ensino fundamental.

Benjamin (1994), que estava preocupado ainda na década de 30 com a tendência à extinção da narrativa compreendida como a faculdade de intercambiar experiências, constatava que seu maior algoz era o advento da informação como forma de comunicação privilegiada após o surgimento da imprensa. Diferente da narrativa, a informação se pretendia fechada, impermeável à experiência humana por parte do autor ou do receptor. A informação, portanto, seria aquilo que Bakhtin (2003) chama de conhecimento monológico, que busca encerrar em si todas as possibilidades de interpretação, enquanto a narrativa dialoga livremente com o passado e abre-se para novos sentidos futuros na interação com ouvintes, leitores ou espectadores.

Constatada sua potencialidade formativa numa perspectiva menos funcionalista e mais reflexiva e experiencial, em contraposição às práticas pedagógicas tradicionais baseadas na transmissão do conhecimento sob a forma de informação, a metodologia das histórias de vida expandiu-se das pesquisas para as práticas de formação de adultos, especialmente de professores (Bueno, 2002).

Segundo Josso (2007), a noção tradicional de formação privilegiou o processo de conformização em detrimento da singularização, isto é, priorizou a adaptação dos sujeitos ao mundo e, conseqüentemente, a reprodução das relações sociais vigentes. A autora defende que o desenvolvimento da capacidade de criar, e sobretudo de criar a si-mesmo, deve ser um dos objetivos da educação, associado àqueles já enraizados. Nesta perspectiva se insere o processo de auto-orientação de si, que, mediado pela atividade de produção de narrativas autobiográficas, “torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva.” (*op. cit.*, p.430).

Josso alerta ainda que esta abordagem pedagógica que enfatiza a capacidade de “invenção de si” pelos formandos, é especialmente adequada em um momento como o atual, em que as mudanças de diversas ordens demandam por constantes

adaptações e reavaliações. Segundo a autora, diante de tantas transformações, se faz necessário que as práticas de formação atentem para o desenvolvimento da subjetividade, pois:

Sem um trabalho especificamente centrado nas tomadas de consciência de nossas idéias, nossas crenças, nossas convicções, etc., para as quais o trabalho biográfico sobre as histórias narradas de formação é uma das vias possíveis, nós continuaremos profundamente prisioneiros de nossos destinos socioculturais e sócio-históricos. (Josso, 2007, p.436)

2.3.2 Narrativas autobiográficas e questões juvenis

Deixar de servir à reprodução sócio-cultural e à homogeneização e servir a uma perspectiva de formação aberta às diversas narrativas pessoais é ainda um desafio para a educação, não só a dos adultos, mas especialmente a de crianças e jovens. As críticas feitas pelos defensores do método biográfico com relação às perspectivas tradicionais da educação de adultos, vão perfeitamente ao encontro da preocupação demonstrada no início deste capítulo no que diz respeito à impermeabilidade da escola às experiências pessoais de seus alunos. A ênfase nas noções de “progresso” e “desenvolvimento”, que universaliza as demandas e ignora a variedade de subjetividades, talvez seja ainda mais forte no contexto da educação básica e esta tendência parece culminar no Ensino Médio, que hoje está submetido às pressões do vestibular.

Diante dos argumentos em defesa de uma formação experiencial, parece paradoxal que, justamente em um momento da vida reconhecidamente marcado por profundas mudanças de ordem fisiológica e social, a escola trate seus alunos como receptores passivos de conhecimento. Não seria a indiferença de muitos alunos com relação às atividades propostas em sala de aula, de que tanto se reclama, uma consequência da postura autoritária da escola? A escola não deveria se abrir para o diálogo a fim de entender as causas desse distanciamento? Não seria papel dela, também, proporcionar espaços adequados à elaboração identitária, promovendo a troca de experiência e opiniões de alunos e professores por meio de discussões temáticas ou narrativas autobiográficas?

Esse silenciamento do jovem não é exclusivo das práticas escolares, mas está presente também, como apresentado anteriormente, nas pesquisas científicas dedicadas à juventude. Segundo Oliveira (2006), as pesquisas em psicologia “fabricaram uma adolescência de laboratório”, abstrata, o que contribui para a difusão de mitos a respeito desta fase da vida. Esta autora propõe, por fim, que a perspectiva narrativa se impõe atualmente como uma possibilidade de reverter esta situação, passando de um quadro de pesquisas *sobre* adolescentes para uma tendência de pesquisas *com* adolescentes.

Oliveira alerta ainda que, tendo em vista a velocidade das transformações a que os sujeitos são submetidos nos dias atuais, se fazem ainda mais importantes os “dispositivos de sustentação de si, que forneçam ancoragem aos diferentes posicionamentos do *self*” (*op. cit.*, p.432). Segundo a autora, o adolescente:

se vê [...] na necessidade de negociar uma ampla pauta de reconstruções identitárias ditadas, num nível, pelo novo corpo e a nova auto-imagem que ele impõe, mas principalmente pelas mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais, que a condição adolescente traz. (*op. cit.*, p.432)

Desta forma se mostra clara a necessidade de estratégias de mediação da construção identitária dos adolescentes, de que a escola não deve se abster sob o risco de fracassar em seu objetivo de promover as transformações sociais.

Algumas experiências de atividades de produção cultural com jovens têm demonstrado que pode ser este um caminho para uma prática educativa inovadora, baseada em uma perspectiva mais dialógica da educação, isto é, voltada para a construção coletiva do conhecimento a partir do encontro entre diferentes visões de mundo.

2.3.3 A produção audiovisual como mediadora da formação juvenil

Ao longo da última década multiplicaram-se os projetos sociais dedicados a mediar a produção audiovisual juvenil, especialmente em favelas e em bairros de periferia. O vídeo é uma forma de expressão especialmente cara aos jovens e a crescente facilidade de acesso aos seus meios de produção e divulgação possibilita a disseminação de suas narrativas.

Se, desde a época dos escritos de Benjamin até o final do século XX, podíamos perceber a tendência à manutenção de uma alienação narrativa, uma perspectiva otimista pode enxergar no processo de popularização das tecnologias comunicacionais na primeira década do século XXI, se não um movimento de reversão desse quadro, pelo menos uma mudança significativa do papel da massa como produtora de cultura e de narrativas identitárias ou comunitárias.

É da ordem do dia a discussão sobre a necessidade de inserção das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas educativas. Apesar de o meio audiovisual ter tido espaço nesta pauta, o foco esteve voltado para as técnicas de reprodução do vídeo, ou seja, para a exibição de filmes, vídeos educativos ou programas de TV, como mediação do processo de transmissão do saber. Na última década, a produção de vídeo foi facilitada pela redução de seus custos e pelo desenvolvimento de tecnologias mais portáteis e de fácil manipulação, o que talvez tenha impulsionado recentes projetos e pesquisas sobre a produção audiovisual em contextos educativos (Araújo, 2008; Beaty, 2008; Leite, 2005; Pires, 2007; Rosatelli, 2007).

Alguns fatores parecem fazer do meio audiovisual um lugar privilegiado para a emergência de narrativas juvenis contemporâneas, dentre eles a intimidade dos jovens com a linguagem audiovisual, especialmente os clichês televisivos, o predomínio da fala sobre a escrita e, talvez principalmente, a direta associação com a possibilidade de ascender à fama. Desta forma, o vídeo demonstra grande potencialidade como mediador da produção de cultura e conhecimento protagonizada por jovens. No entanto, no contexto da educação escolar, o vídeo, assim como outras tecnologias de informação e comunicação, ainda é habitualmente usado com o objetivo de aproximar o conteúdo didático da linguagem dos alunos. Desta forma, tecnologias cujo potencial de democratização da produção do conhecimento é revolucionário são submetidas a uma perspectiva de educação comprometida com a transmissão monológica do conhecimento, mantendo intacto o problema da impermeabilidade da escola às experiências dos alunos.

Pesquisas sobre a produção de vídeo por jovens apontam, por exemplo, a forma como a posse do equipamento de filmagem confere aos alunos um “empoderamento”, no sentido de permitir trocas de posição nas relações sociais escolares e de lhes conferir maior liberdade de movimentação (Beaty, 2008).

Rosatelli (2007) ressalta, por sua vez, a importância do caráter coletivo da produção audiovisual para o refinamento das ideias, proporcionado pelo espaço de discussão e reflexão. Já Zanetti (2008), analisando uma série de documentários produzidos por jovens de periferias de vários estados do Brasil e exibidos na TV aberta, enfatiza a importância do direito à autorrepresentação, uma vez que se multiplicam na mídia personagens representando essa parcela da população, quase sempre associados aos riscos da proximidade com o crime.

A produção audiovisual apresenta-se, portanto, como uma alternativa potencialmente eficiente de materialização de narrativas juvenis, oferecendo-se não só como uma prática pedagógica renovadora, mas também como instrumento de pesquisa no campo dos métodos autobiográficos.

Acreditamos que a produção de um vídeo, por ser uma atividade de interesse dos jovens e por se tratar de um processo de produção coletiva que permite que todos os participantes colaborem com suas experiências pessoais, pode ser aliada de uma pesquisa que procure compreender os jovens a partir de suas próprias narrativas e enquanto sujeitos que reelaboram constantemente suas identidades em meio aos contextos de interação.